

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE D'ENSEIGNANTS DU
PRIMAIRE TRAVAILLANT AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME : VÉCU DE DEUX ENSEIGNANTES EN CLASSE
ORDINAIRE ET EN CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE JOCYA PAVIEL

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie Madame Céline Chatenoud, directrice de recherche, et Madame Marie-Pierre Fortier, codirectrice, pour leur encadrement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier les professeures qui m'ont accompagnée pendant mon cheminement à la maîtrise et qui m'ont apportée, durant leurs cours et dans le cadre des projets de recherche auxquels elles m'ont associé, les outils nécessaires pour rédiger ce mémoire, avec toute la rigueur qui caractérise le travail de rédaction d'un mémoire de recherche. Mesdames France Dubé, Chantal Ouellet, Isabelle Plante, vos conseils judicieux, votre disponibilité et votre soutien constant durant ces trois dernières années m'ont permis de dépasser les obstacles qui jalonnent le parcours de tout apprenti-chercheur et de parvenir à atteindre les objectifs recherchés. À ce titre, je vous suis reconnaissante au plus haut point.

J'adresse également mes sincères remerciements à mes collègues étudiantes de la faculté dont le soutien a été précieux durant ces trois années à la maîtrise : Marie-Ève, Amal, Laurie, Geneviève, Chantal, Caroline et j'en oublie certainement.

Enfin, un merci tout particulier aux enseignantes qui ont répondu « présente » et sans qui cette étude n'aurait pu voir le jour.

Je ne pourrais conclure ces remerciements sans évoquer les personnes qui me sont les plus chères : Olivier, mon compagnon de vie, Arthur et Léa, mes « zamours », merci infiniment pour votre soutien indéfectible depuis que j'ai repris les études, il y a de cela 7 ans, et surtout pour votre amour à toute épreuve. Je ne trouverai jamais les mots pour vous exprimer toute ma reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte historique de l'intégration scolaire des élèves HDAA	3
1.1.1 Émergence d'un cadre normatif international	4
1.1.2 Rapide historique du mouvement d'intégration scolaire.....	4
1.1.3 Débuts de l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap au Québec.....	5
1.1.4 Intégration scolaire des EHDAA : une certaine ambivalence relevée quant à la perception des enseignants des classes ordinaires.....	7
1.2 Scolarisation des élèves ayant un TSA et vécu des enseignants	10
1.2.1 Scolarisation des élèves ayant un TSA en chiffres	11
1.2.2 Organisation des services éducatifs dédiés aux élèves ayant un TSA	12
1.2.3 Vécu des enseignants en regard de la singularité du TSA	13
1.2.4 Soutenir les pratiques enseignantes pour contrer les risques d'épuisement professionnel.....	16
1.3 Problème de recherche.....	18
1.4 Objectif général de la recherche	20

CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : historique d'un concept multidimensionnel	21
2.1.1 Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : le socle théorique	22
2.1.2 Le SEP des enseignants : genèse d'un concept aux contours encore insaisissables	27
2.1.3 Modèle de Tschannen-Moran <i>et al.</i> (1998) : vers une rénovation du concept de SEP des enseignants	30
2.2 Le SEP des enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation : un état des écrits.....	33
2.2.1 Le SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers : ce que dit la recherche	35
2.2.2 Le SEP des enseignants qui accueillent des élèves ayant un TSA	48
2.2.3 Synthèse de la recension des écrits.....	54
2.3 Objectifs spécifiques de recherche.....	57
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	59
3.1 L'approche méthodologique	59
3.2 La démarche de l'étude multi-cas appliquée à la présente recherche	60
3.3 Les participantes.....	62
3.4 Instruments de recherche.....	62
3.4.1 L'entretien semi-dirigé	62
3.4.2 L'échelle de SEP des enseignants.....	63
3.4.3 La fiche signalétique.....	65
3.5 Procédures de recrutement et de collecte des données.....	65
3.6 Procédures de traitement et d'analyse des données	67
3.7 Éthique	69
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	71
4.1 Cas 1 : Le SEP de Christelle, enseignante en adaptation scolaire	71
4.1.1 Portrait de Christelle	71

4.1.2	Portrait de l'école et de la classe	73
4.1.3	Les pratiques pédagogiques	75
4.1.4	Les pratiques de gestion des comportements	86
4.1.5	Les pratiques de collaboration.....	87
4.1.6	Les pratiques réalisées par l'enseignante pour favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages et sa perception de leurs capacités à apprendre	93
4.1.7	Les facteurs motivationnels, physiologiques (stress) et émotionnels qui influencent la pratique de Christelle	96
4.1.8	Synthèse : sentiment d'efficacité de Christelle dans son enseignement auprès de ses élèves ayant un TSA.....	99
4.2	Cas 2 : Le SEP de Marie-Thérèse, enseignante en classe ordinaire	102
4.2.1	Portrait de Marie-Thérèse.....	102
4.2.2	Portrait de l'école et de la classe	103
4.2.3	Les pratiques pédagogiques	104
4.2.4	Les pratiques de gestion des comportements	111
4.2.5	Les pratiques de collaboration.....	114
4.2.6	Les perceptions de l'enseignante sur l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire et les politiques scolaires associées.....	118
4.2.7	Les pratiques réalisées par l'enseignante pour favoriser l'implication et l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et sa perception sur ses capacités à apprendre.....	121
4.2.8	Les facteurs motivationnels, physiologiques (stress) et émotionnels qui influencent la pratique de Marie-Thérèse	123
4.2.9	Synthèse : sentiment d'efficacité de Marie-Thérèse dans son enseignement auprès de ses élèves ayant un TSA.....	126
CHAPITRE V		
DISCUSSION		131
5.1	L'expression du SEP des enseignantes oeuvrant auprès des élèves ayant un TSA en classe ordinaire et en classe d'ASS selon les domaines de pratique : une synthèse intercas	132
5.1.1	Le SEP des enseignantes dans le domaine pédagogique : le rôle du programme de formation générale	132

5.1.2 Le SEP des enseignantes dans le domaine pédagogique : la question de la différenciation pédagogique et de l'adhésion des enseignants à ce modèle.....	134
5.1.3 Le SEP des enseignantes dans le domaine de la gestion des comportements : la gestion positive des comportements en tant que déterminant du SEP.....	141
5.1.4 Les pratiques collaboratives et le SEP.....	144
5.2 Les facteurs autres que ceux liés aux domaines de pratique qui pourraient influencer le SEP des enseignantes.....	152
5.2.1 Liens entre expérience, formation et SEP.....	153
5.2.2 Les facteurs émotionnels et le stress perçu par les enseignantes.....	157
5.2.3 Regards sur le handicap des élèves : attitudes à l'égard de l'intégration scolaire et principe d'éducabilité	160
CONCLUSION	165
ANNEXE A	
TABLEAU SYNTHÈSE DE LA RECENSION.....	175
ANNEXE B	
PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	179
ANNEXE C	
ÉCHELLE DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	183
ANNEXE D	
FICHE SIGNALÉTIQUE	187
ANNEXE E	
LISTES DES THÈMES INITIAUX ET DES THÈMES FINAUX SUITE À L'ANALYSE DE CONTENU	189
ANNEXE F	
DÉFINITION DES THÈMES ET UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES.....	193
ANNEXE G	
FRÉQUENCE DES UNITÉS DE SENS.....	199
ANNEXE H	
TABLEAU D'ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS À L'ÉCHELLE DE SEP POUR LES DEUX ENSEIGNANTES	201
ANNEXE I	
TABLEAU SYNTHÈSE DU MODÈLE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (MELS, 2014, p. 7)	203

APPENDICE A	
FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	205
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	211

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Modèle en cascade dans Goupil (2014, p. 7).	6
2.1	Attentes d'efficacité et attentes de résultat (Bandura, 1977, p. 193).....	24
2.2	Chronologie des études sur le sentiment d'efficacité (SE) et les liens théoriques entre ces études	27
2.3	Modèle rénové du SE des enseignants (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 228).....	32
3.1	Modélisation de la présente étude multi-cas	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Variables étudiées dans l'analyse du SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers y compris les élèves ayant un TSA (études quantitatives)	56
3.1	Description des sous-échelles de l'auto-efficacité enseignante (Ménard, 2011).....	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ABA :	Applied Behavior Analysis
APA :	American Psychiatric Association
ASS :	adaptation scolaire et sociale
ASSET :	Autism Self-Efficacy Scale for Teachers
CS :	commission scolaire
DIM :	déficiência intellectuelle modérée
DYSL :	dyslexie
DSM :	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDA :	élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
SE :	sentiment d'efficacité
SEG :	sentiment d'efficacité générale
SEP :	sentiment d'efficacité personnelle
TEACCH :	Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children
TED :	trouble envahissant du développement
TEIP :	Teacher Efficacy for Inclusive Practices
TEISLDS :	Teacher Efficacy for the Inclusion of Students with Learning Disabilities Scale
TISES :	Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale
TSA :	trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Assurer la réussite éducative de tous les élèves, dont ceux qui présentent un handicap, est au cœur des préoccupations des acteurs en marche vers l'école inclusive. Cependant, enseigner à ces élèves, et particulièrement à ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), peut comporter de nombreux défis au regard des difficultés développementales qu'ils manifestent sur les plans de la communication sociale et des comportements problématiques ou intérêts restreints. Outre les particularités de ces élèves, les politiques scolaires, le contexte des classes ordinaires ou spécialisées, les relations entre les membres du personnel et avec les parents viennent complexifier l'expérience d'enseignement permettant ou non à l'enseignant de se sentir efficace. En s'appuyant sur le vécu de deux enseignantes d'élèves ayant un TSA, la présente recherche propose de se pencher sur cette complexité associée à la réussite pour tous. Les résultats proposés permettent de mettre en évidence les différents facteurs ou sources influençant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes, dans une classe ordinaire et dans une classe d'adaptation scolaire au Québec. Ils démontrent, entre autres, la force particulière des pratiques pédagogiques, collaboratives et de multiples croyances influençant le SEP des enseignantes. La discussion permettra de contribuer aux recherches futures sur les modalités de soutien à la pratique enseignante auprès de ces élèves.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, enseignant, trouble du spectre de l'autisme, primaire, ordinaire, adaptation scolaire et sociale

INTRODUCTION

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est le handicap le plus recensé en milieu scolaire et est en progression constante depuis dix ans (Noiseux, 2012). Les élèves ayant un TSA présentent souvent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement spécifiques liées aux caractéristiques particulières de ce trouble. Ces élèves sont scolarisés au primaire selon leur niveau d'adaptation scolaire, en classe ordinaire ou en classe spécialisée. Dans ce contexte, les enseignants travaillant auprès des élèves ayant un TSA doivent relever des défis majeurs. En effet, plusieurs études soulignent les difficultés rencontrées par les enseignants de classe ordinaire dans un contexte intégratif (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Ruble *et al.*, 2011), mais aussi dans les classes spécialisées où les enseignants sont exposés à des risques d'épuisement professionnel, plus particulièrement les enseignants spécialisés des élèves ayant un TSA (Jennett *et al.*, 2003). Des solutions relatives au soutien apporté aux enseignants sont suggérées, comme une meilleure formation initiale et continue (Rivard et Forget, 2006). Toutefois, ces propositions ne semblent pas suffire compte tenu des défis auxquels ces enseignants doivent faire face. De ce fait, plusieurs chercheurs plaident en faveur d'une meilleure prise en compte des perceptions et des croyances des enseignants, notamment en contexte inclusif (Gebbie *et al.*, 2012). À ce titre, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), défini comme un ensemble de croyances autoréférentes (Lecomte, 2004), a été identifié chez les enseignants comme étant une variable impliquée positivement dans l'efficacité enseignante et reliée négativement au phénomène d'épuisement professionnel. Mais qu'en est-il du SEP des enseignants du primaire travaillant spécifiquement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, tels que les élèves ayant un TSA, tant dans les classes ordinaires qu'en

classe d'adaptation scolaire et sociale (ASS) au Québec ? Cette question centrale sera présentée dans le premier chapitre, à travers la problématique, soit la présentation et la mise en contexte du problème, justifiant ainsi la pertinence sociale et scientifique de la présente étude.

Peu d'études examinent cette problématique (Sharma *et al.*, 2012) et seulement trois études consacrées au SEP des enseignants d'élèves ayant un TSA ont été identifiées. Dans cette perspective, une recension des écrits a été réalisée et a permis de mettre en lumière les dimensions prises en compte par les chercheurs dans l'étude du SEP des enseignants, en milieux ordinaire et spécialisé. Cette recension des écrits ainsi que la présentation du socle théorique du SEP enseignant sont présentées dans le cadre théorique, au chapitre deux.

La méthodologie, présentée dans le troisième chapitre, utilise la démarche de l'étude de cas multiples, dont l'entrevue semi-dirigée et un questionnaire sur le SEP enseignant constituent les sources principales. Deux enseignantes, une en classe ordinaire et une en classe d'ASS, ont participé à l'étude. Découlent ensuite la présentation des résultats et la discussion en regard des données théoriques existantes sur notre thème de recherche. Enfin, nous terminons par une conclusion où nous relevons les limites et les forces de la présente étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte historique de l'intégration scolaire des élèves HDAA

L'article 1 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées définit ces dernières comme

[...] des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. (Organisation des Nations Unies, 2010)

Dans le but de promouvoir une plus grande participation sociale des personnes handicapées au sein de leur communauté, les institutions internationales ont inscrit dans les lois et directives, depuis plusieurs décennies, un accès pour tous à l'ensemble des services publics, dont les services éducatifs. Parallèlement, un mouvement populaire porté par les parents d'enfants ayant un handicap revendiquait le droit à une école pour tous.

1.1.1 Émergence d'un cadre normatif international

Le droit à l'éducation est un droit fondamental indispensable à l'exercice de tous les autres droits humains, comme inscrit dans l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948). Plus précisément, l'Acte Constitutif de l'UNESCO de 1960 établit plusieurs principes fondamentaux en matière d'éducation, tels que le principe de non-discrimination, d'égalité des chances et de traitement, l'accès universel à l'éducation et le principe de la solidarité. Partant de ces principes fondateurs, les états membres qui y adhèrent se doivent de rendre ce droit à l'éducation accessible à tous les enfants, et ce, quelle que soit leur condition sociale, économique ou culturelle. Par conséquent, l'éducation des enfants ayant un handicap devrait répondre aux principes de non-discrimination et d'égalité. Depuis plus de trente ans, ces principes guident les politiques nationales en matière de scolarisation des enfants ayant un handicap dans de nombreux pays (Brady et Woolfson, 2008). Désormais, il est communément admis que l'accès aux services éducatifs des enfants ayant un handicap devrait s'inscrire dans le cadre d'un processus inclusif visant l'accès à la même école pour tous (Beauregard et Trépanier, 2010).

1.1.2 Rapide historique du mouvement d'intégration scolaire

D'un point de vue historique, le mouvement populaire en faveur de l'intégration scolaire des enfants ayant un handicap apparaît dans les années soixante aux États-Unis. Celui-ci fait suite aux développements du concept de normalisation émergé des pays scandinaves (Vienneau, 2002). Le terme normalisation « renvoie au principe selon lequel toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés, et ce, sans égard à la gravité de son handicap » (ibid, 2002, p. 273). Les parents d'enfants ayant un handicap et regroupés en association militent alors en faveur d'une école pour tous. En effet, le reproche

principal fait aux milieux éducatifs de l'époque par les parents était qu'en les plaçant dans des écoles spéciales, ceux-ci ne permettaient pas à leurs enfants de bénéficier d'une éducation adaptée à leurs besoins (Poirier *et al.*, 2005). À la suite des nombreux procès intentés par les parents, le gouvernement américain inscrit dans la loi, pour la première fois en 1975, le principe d'un accès aux écoles publiques du quartier pour tous les enfants ayant un handicap : la loi *Education for All Handicapped Children Act* est promulguée et fait la promotion d'une éducation pour les enfants ayant un handicap dans un environnement le moins restrictif possible (*Least Restrictive Environment*) (Kavale, 2002). La loi IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act of 1990*), qui lui succède, après avoir été modifiée par plusieurs amendements, demeure celle en vigueur aujourd'hui.

Au Canada, le mouvement de désinstitutionnalisation et de normalisation suit le même cheminement que son voisin américain, et on assiste à l'ouverture des premières écoles et classes spécialisées répondant aux besoins spécifiques de ces élèves, leur donnant ainsi accès aux services éducatifs, à l'instar des élèves non-handicapés (Vienneau, 2002).

1.1.3 Débuts de l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap au Québec

C'est à la fin des années 1970 que l'intégration scolaire des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) s'organise pleinement dans les écoles publiques québécoises. Plus précisément, le rapport COPEX, publié en 1976, avait entre autres pour but d'éviter que le nombre de classes spécialisées n'augmente. L'inquiétude de l'époque était que des élèves ayant des difficultés légères soient mis à l'écart au lieu d'être affectés en classe ordinaire (Boutin et Bessette, 2013).

Dès lors, le modèle d'intégration proposé offre des services éducatifs, organisés à la manière d'une pyramide inversée, allant du niveau le moins restrictif au niveau le plus restrictif, illustrant ainsi l'approche personnalisée et individualisée des interventions éducatives, telle que préconisée par les pouvoirs publics. Au sein de ce modèle de services, aussi appelé *Modèle en cascade* (Figure 1.1), il est recommandé de maintenir ou d'amener l'élève « au niveau le plus haut possible dans la cascade » (Poirier *et al.*, 2005, p. 270). Cette organisation des services, dédiée aux élèves en difficulté, est toujours en vigueur aujourd'hui au Québec.

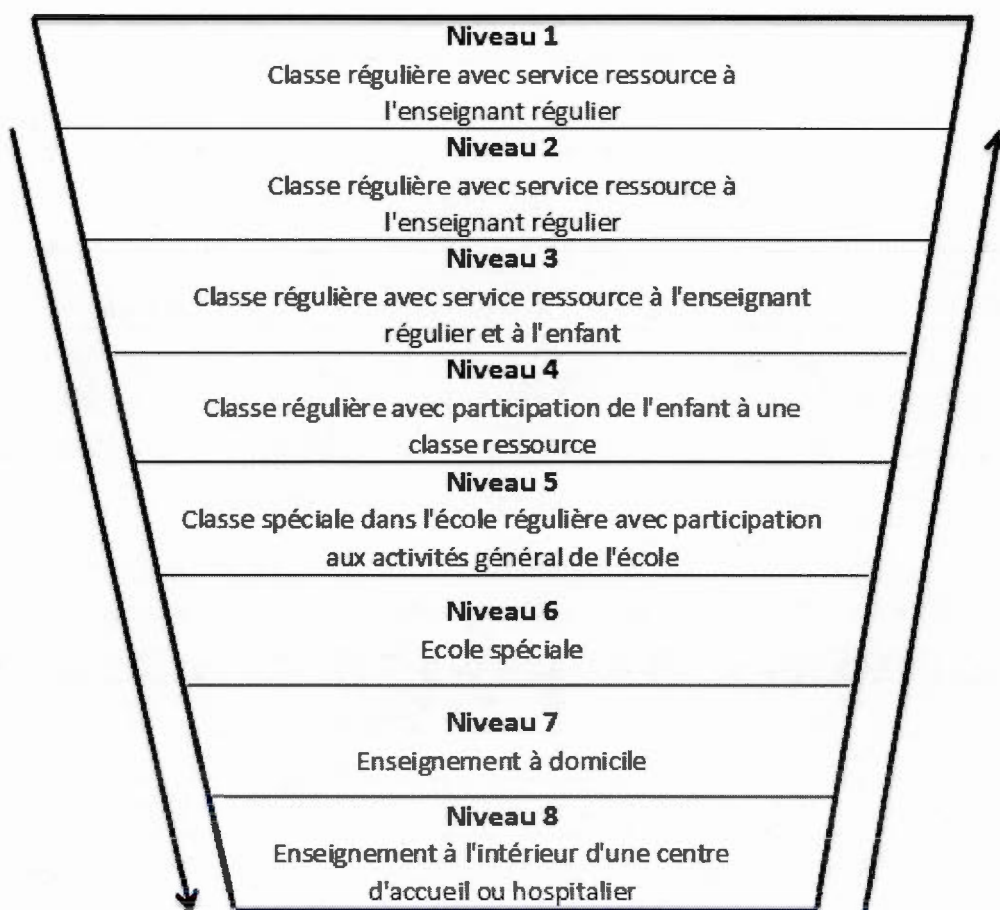


Figure 1.1 Modèle en cascade. Figure adaptée de Goupil (2014, p. 7).

La Loi sur l'instruction publique du Québec pose un cadre général pour l'organisation des services éducatifs auxquels les élèves HDAA ont droit. Les commissions scolaires confient aux écoles la responsabilité de réaliser, pour chaque élève HDAA, une évaluation individuelle de ses capacités et de ses besoins, et de procéder à l'affectation de l'élève en fonction des résultats de cette évaluation (Roy et Lamarre, 1996). Aussi, il est possible de suggérer que l'implantation de ce nouveau modèle de services ait eu des répercussions sur les pratiques enseignantes, sur les offres de formations des enseignants, mais aussi sur la perception et les attitudes de ces derniers à l'égard de la scolarisation et de l'intégration des élèves ayant un handicap.

Pour des questions pratiques, et parce qu'elle est le plus souvent usitée dans les documents officiels (Roy et Lamarre, 1996), l'expression « intégration scolaire » sera privilégiée dans ce document quand nous évoquerons le processus par lequel les élèves HDAA ont accès à la classe ordinaire des écoles publiques. L'expression « inclusion scolaire » sera utilisée quand les auteurs utilisent spécifiquement cette expression dans leur texte. Notons que ces deux expressions sont parfois utilisées de façon interchangeable. Toutefois, elles recoupent une philosophie et des pratiques pédagogiques sous-jacentes distinctes, que nous ne détaillerons pas dans le présent texte pour les raisons évoquées ci-dessus.

1.1.4 Intégration scolaire des EHDAA : une certaine ambivalence relevée quant à la perception des enseignants des classes ordinaires

Si sur le plan des politiques ministérielles et scolaires le placement de l'élève dans l'environnement le moins restrictif possible — soit la classe ordinaire — est souhaité, sur le plan des pratiques, l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA pose plusieurs défis.

Une méta-analyse, réalisée par Scruggs et Mastropieri (1996) et ayant pour objet l'analyse des perceptions des enseignants sur l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant un handicap ou des besoins spéciaux, révèle que la plupart des enseignants ont globalement une perception positive de l'intégration scolaire.

Sur la base d'études antérieures, Bélanger (2015) corrobore l'idée selon laquelle la plupart des enseignants du primaire sont favorables à l'inclusion scolaire, à condition qu'elle soit accompagnée de mesures favorisant sa mise en place.

Toutefois, dans les contextes intégratifs, les enseignants sont fréquemment confrontés à des situations complexes, et peuvent manifester un sentiment d'impuissance et de désarroi devant les défis que soulève la gestion d'une classe hétérogène (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Aussi, cette situation laisse entrevoir un antagonisme : d'une part, l'acceptation générale des bienfaits de l'intégration pour les élèves ayant des besoins spéciaux et, d'autre part, des positions mitigées chez les enseignants quant aux effets de cette intégration en classe ordinaire (*ibid.*). Dans le même sens, les auteurs d'un rapport de recherche récent (Boutin *et al.*, 2016), publié sur l'initiative de la Fédération autonome de l'enseignement¹, mentionnent :

En dépit des nombreux défis qu'elle pose, les intervenants consultés perçoivent cependant l'intégration scolaire comme une démarche essentielle qui s'inscrit dans nos valeurs démocratiques. Néanmoins, dans l'état actuel des choses, la réalisation d'un tel idéal est mise à mal de multiples façons (p. 98).

¹ La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) regroupe huit syndicats d'enseignants francophones au Québec.

Les mêmes auteurs soulignent que la perception des enseignants sur l'intégration scolaire est « confrontée constamment aux défis qu'ils doivent relever » et que le soutien à cette intégration n'est pas au rendez-vous (ibid, p. 93).

Par ailleurs, sur la base de recherches antérieures, Curchod-Ruedi *et al.* (2013) font part des difficultés rencontrées par les enseignants dans un contexte intégratif : le stress lié au sentiment de compétence des enseignants des classes inclusives, le désir de dispenser une éducation efficace, le souci que l'attention accordée aux élèves avec des besoins particuliers ne le soit pas au détriment des autres ou encore le sentiment d'échec professionnel que les enseignants associent parfois à l'échec des élèves, les amenant donc à développer un discours autodénigrant. Enfin, les mêmes auteurs concluent que les enseignants qui s'opposent aux politiques intégratives ne manifestent pas une opposition de principe aux modèles d'intégration, mais expriment plutôt un « besoin légitime de se protéger d'expériences professionnelles dommageables pour l'enseignant et les autres élèves de la classe » (ibid, p. 140-141). Ces difficultés de l'intégration rencontrées par les enseignants représentent des facteurs de risque d'épuisement professionnel et constituent « des effets collatéraux » des politiques intégratives, même si l'intégration est un avantage avéré pour les élèves en difficulté.

Selon Bergeron et St-Vincent (2011), plusieurs recherches ont montré que la gestion de la diversité à l'école représente un défi important que doivent relever les enseignants : d'une part, ces derniers semblent éprouver des difficultés à composer avec des classes de plus en plus hétérogènes et ne se considèrent pas comme suffisamment outillés pour accueillir des élèves en difficulté d'apprentissage ; d'autre part, les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent semblent relever d'un enseignement plutôt conventionnel, ne tenant pas compte de la diversité des profils d'apprenants.

Ces dernières données indiquent que l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers ne fait pas consensus au sein de la communauté éducative et que ce n'est pas l'intégration en soi qui est remise en question, mais les conditions dans lesquelles elle s'effectue, ce qui expliquerait l'ambivalence observée quant aux perceptions des enseignants sur ce sujet. L'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA dans les classes ordinaires ne fait pas exception dans ce débat.

Au Québec, les élèves ayant un TSA sont scolarisés au primaire, en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire (ASS), selon le continuum des services présenté plus haut. Dans la section suivante, nous présenterons le contexte général de scolarisation de ces élèves, puis nous tenterons de mettre en exergue, sur la base de plusieurs études, les conditions d'enseignement des enseignants qui accueillent ces élèves dans les deux contextes et les répercussions sur leur vécu professionnel.

1.2 Scolarisation des élèves ayant un TSA et vécu des enseignants

Le placement des élèves ayant un TSA en classe ordinaire ou en classe d'ASS, comme tous les élèves HDAA, est conditionné à la réalisation par la commission scolaire, d'une évaluation des besoins de ces élèves, prise en compte lors de l'élaboration du plan d'intervention (MEQ, 1999). Les besoins de ces élèves sont mieux définis aujourd'hui grâce aux avancées de la recherche scientifique qui apportent de nouvelles connaissances sur les TSA (American Psychiatric Association, 2013).

Dans un premier temps, nous exposerons les principales données statistiques relatives à la prévalence des élèves ayant un TSA en milieu scolaire au Québec. Puis, nous exposerons l'organisation des services éducatifs qui leur sont dédiés. Enfin, nous

présenterons les caractéristiques du TSA et en quoi la singularité des signes présents chez les élèves ayant ce trouble peut affecter le vécu des enseignants.

1.2.1 Scolarisation des élèves ayant un TSA en chiffres

Selon des données ministérielles rapportées par Goupil et N. Poirier (2012), durant l'année scolaire 2010-2011, 8 735 élèves ayant un TSA étaient inscrits dans les écoles publiques du Québec dont 4 635 au primaire, alors qu'ils étaient 2 898 inscrits dans ce dernier ordre en 2006-2007. Il s'agit d'une augmentation d'un peu plus de 60 % du nombre d'élèves ayant un TSA scolarisés dans les écoles primaires au Québec en quatre ans, faisant du TSA le handicap le plus recensé en milieu scolaire, devant la déficience langagière et la déficience intellectuelle (Noiseux, 2012).

Sur le plan des regroupements, un peu plus de 40 % de ces élèves sont intégrés dans des classes ordinaires et 43 % dans les classes spéciales, tout ordre d'enseignement confondu (Goupil et Poirier, 2012). Par ailleurs, dans une étude menée en Montérégie, Noiseux (2012) relève une augmentation de 10 % du taux d'intégration des élèves ayant un TSA dans les classes ordinaires entre 2000 et 2010, tout ordre confondu, la proportion d'élèves intégrés étant plus élevée au primaire qu'au secondaire.

Aussi, les enjeux liés à la scolarisation des élèves ayant un TSA semblent être plus importants aujourd'hui qu'il y a quelques années, exigeant de l'école qu'elle prenne en compte cette nouvelle situation (Fahmi, 2013). À ce titre, les recherches présentes et futures sur le thème de la scolarisation des élèves ayant un TSA revêtent une pertinence sociale et scientifique de plus en plus marquée.

Partant de ce constat, il est important de décrire le contexte organisationnel dans lequel s'inscrit notre recherche. Aussi, l'organisation des services d'enseignement destinés aux élèves ayant un TSA est présentée ci-après.

1.2.2 Organisation des services éducatifs dédiés aux élèves ayant un TSA

Comme précisé plus haut, le placement des élèves ayant un TSA en classe ordinaire ou en classe d'ASS, comme tous les élèves HDAA, est conditionné à la réalisation par la commission scolaire, d'une évaluation des besoins de ces élèves. Les décisions prises concernant ces placements sont conditionnées par la mise en place d'un plan d'intervention individualisé (Poirier *et al.*, 2005). Selon les auteurs, les élèves ayant un TSA, dont les manifestations du trouble sont les moins importantes sur les plans cognitifs et communicationnels, peuvent être intégrés au sein d'une variété de structures allant de la classe ordinaire à la classe-ressource, alors que les élèves ayant de moyens ou faibles niveaux fonctionnel et intellectuel sont affectés dans les classes d'ASS à faible effectif. Les classes d'ASS, dans lesquelles sont accueillis les élèves ayant un TSA, sont soit hétérogènes — concernant les catégories de difficultés, ces élèves sont affectés avec des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, ou avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves ou présentant des troubles graves du comportement (Poirier *et al.*, 2005) — soit homogènes — tous les élèves de la classe sont identifiés dans une seule catégorie de difficulté (nommées classe TSA). Au Québec, ces classes d'ASS homogènes, destinées aux élèves ayant un TSA, sont le plus souvent organisées selon le programme développemental et psychoéducatif *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) (Fahmi, 2013). Le programme TEACCH est basé sur la structuration du temps, de l'espace et des activités et il prévaut dans plusieurs réseaux scolaires publics en Amérique du Nord (Poirier *et al.*, 2005), mais dans une moindre mesure au Québec.

Les élèves ayant un TSA présentent des caractéristiques spécifiques liées à leur trouble. Dans la sous-section suivante, une définition succincte du TSA sera présentée, selon la dernière édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ou DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (American Psychiatric Association, 2013). Puis, nous décrirons comment ces caractéristiques présentes chez l'élève ayant un TSA se manifestent en classe et comment elles peuvent interférer avec le déroulement de la classe. Enfin, il sera question du vécu d'enseignants dans ce contexte.

1.2.3 Vécu des enseignants en regard de la singularité du TSA

Quelle que soit la nature du placement, en classe ordinaire ou en classe spécialisée, certaines caractéristiques présentes chez les enfants ayant un TSA soulèvent des défis particuliers (Rivard et Forget, 2006), tant pour les acteurs de l'intervention éducative (enseignants et intervenants) que pour l'élève lui-même et ses pairs.

Avec la nouvelle édition du DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), toutes les personnes ayant précédemment reçu un des cinq diagnostics de trouble envahissant du développement (TED), soit le trouble autistique, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié, se voient désormais attribuer un seul et unique diagnostic de TSA. Notons que l'édition du DSM-IV-TR comprenait cinq troubles (American Psychiatric Association, 2000) et que celle du DSM-V spécifie que quatre d'entre eux, le trouble autistique, le trouble désintégratif de l'enfance, le Syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié, entrent désormais sous la nouvelle conceptualisation du TSA (American Psychiatric Association, 2013). Cette modification exclut le syndrome de Rett, ce trouble n'étant plus apparenté aux TSA, compte tenu de son étiologie exclusivement génétique

désormais établie (American Psychiatric Association, 2013). En résumé, le DSM-V (ibid) définit le TSA comme un trouble neurodéveloppemental, évalué selon des degrés de sévérité différents auxquels sont associés les niveaux de soutien requis. Aussi, certaines personnes auront besoin d'un soutien minimal et d'autres, très substantiel. Les manifestations de ce trouble sont principalement reliées à deux domaines du développement humain : la communication et les interactions sociales ainsi que les comportements et intérêts restreints et répétitifs; elles doivent apparaître durant la petite enfance et limiter le fonctionnement quotidien normal de la personne. Des déficits dans les deux domaines observés simultanément sont requis pour recevoir un diagnostic de TSA. Aussi, le TSA est un ensemble de manifestations présentant une grande variabilité chez une même personne, mais aussi d'une personne à l'autre, justifiant ainsi sa dimension spectrale.

Les manifestations du TSA se présentent sur les plans cognitif, intellectuel, langagier, comportemental et sensoriel, et ce, à des degrés divers. Aussi, il est possible de penser que la scolarisation des élèves ayant ce trouble puisse présenter des défis plus ou moins importants liés aux particularités de leur fonctionnement, tant pour les élèves eux-mêmes, leur famille, mais aussi pour les enseignants.

N. Poirier *et al.* (2005) identifient, sur la base d'une recension des écrits que les auteures qualifient de non exhaustive parce qu'elle s'attarde aux « enfants autiste peu ou moyennement performants » (p. 266), les difficultés de fonctionnement et les problèmes de comportement souvent présents chez les élèves ayant un TSA qui influencent leurs apprentissages, leurs relations avec les pairs et avec l'enseignant dans les classes ordinaires. Les auteures déclarent que ces élèves présentent tous des difficultés à initier et à maintenir des relations sociales avec autrui. De plus, ils présentent très souvent des comportements stéréotypés et ritualisés (donc, sans buts apparents) qui, par leur caractère obsessionnel, rendent difficiles certains

apprentissages scolaires et limitent les interactions sociales positives; l'élève ayant un TSA peut, par exemple, se lever au milieu d'une activité et marcher autour de la pièce, émettre des sons inappropriés, jouer avec un objet de façon restrictive et dysfonctionnelle.

De plus, toujours selon N. Poirier *et al.* (2005), ces comportements interfèrent non seulement avec les apprentissages scolaires, mais suscitent également l'intervention disciplinaire de l'enseignant. Les rigidités comportementales observées chez les élèves ayant un TSA s'accompagnent souvent d'une rigidité des pensées, les rendant très résistants aux changements; cette situation peut être source de frustrations et de crises de colère pour l'élève dont la routine est rompue par un élément extérieur, soit un événement ou une personne. En outre, dans le contexte d'une classe ordinaire, les élèves doivent être attentifs aux contenus et aux consignes du cours afin de pouvoir intégrer la matière et suivre le même rythme d'apprentissage que les autres élèves, alors qu'ils sont nombreux à avoir une capacité d'attention limitée (Rivard et Forget, 2006). N. Poirier *et al.* (2005) soulignent aussi que la rareté, voire l'absence, de contact visuel, la rareté des réponses appropriées, l'insensibilité à l'attention sociale ainsi que les difficultés à exprimer et à reconnaître les émotions sont des manifestations qui peuvent expliquer les difficultés de l'élève ayant un TSA à répondre aux demandes de l'enseignant. Aussi, les caractéristiques engendrées par le TSA s'avèrent être singulières et doivent être examinées lors d'un processus d'intégration scolaire. Il est donc important que les enseignants soient pleinement informés des particularités fonctionnelles de l'élève ayant un TSA lorsque celui-ci est affecté dans une classe ordinaire (Poirier *et al.*, 2005).

Toutefois, d'autres auteurs considèrent, qu'au-delà des caractéristiques déficitaires de certains élèves ayant un TSA, il serait nécessaire de prendre en compte les aptitudes et les forces de ces élèves aux profils cognitifs très hétérogènes et dont le potentiel

d'apprentissage serait sous-estimé (Odier-Guedj, 2013). Ce questionnaire sur les forces de ces élèves renvoie également à la question de l'évaluation cognitive de ces personnes qui ne serait pas adaptée (Soulières, 2014).

Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques des enseignants d'élèves ayant un TSA deviennent plus complexes, rendant difficiles les actions qu'ils engagent pour la réussite des élèves concernés. En dépit de l'attitude majoritairement positive des enseignants à l'égard des élèves ayant un TSA (Park et Chitiyo, 2011), les difficultés répétées que rencontrent ces derniers pourraient constituer un des facteurs de risque pour leur santé psychique, et ce, quel que soit le contexte d'enseignement. En effet, les enseignants spécialisés sont particulièrement exposés à l'épuisement, du fait des défis liés aux besoins spéciaux de leurs élèves, et encore plus si des élèves présentent un TSA (Jennett *et al.*, 2003). Dans les contextes d'intégration scolaire, face à la gestion de la diversité des élèves, les enseignants sont également exposés à ce risque (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013).

1.2.4 Soutenir les pratiques enseignantes pour contrer les risques d'épuisement professionnel

Plusieurs auteurs rapportent que les comportements problématiques et les difficultés d'apprentissage des élèves ayant un TSA constituent un facteur de stress et d'épuisement professionnel — ou *burn-out* — chez les enseignants, que ce soit en contexte ordinaire ou spécialisé (Gebbie *et al.*, 2012; Jennett *et al.*, 2003). Partant de ce constat, une des recommandations avancées par les chercheurs porte sur le développement du soutien social chez les enseignants, considéré comme un « antidote » à l'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Jennett *et al.*, 2003), et la formation des enseignants constitue une modalité importante de ce soutien social (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013).

Au Québec, les enseignants des classes d'enseignement général, ou classes ordinaires, détiennent généralement un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Leur formation est principalement axée sur l'acquisition des savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner au primaire (Martinet *et al.*, 2004). Les enseignants en adaptation scolaire ont habituellement complété un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et leur formation comprend des activités visant le développement de compétences propres à tout enseignant qui a la responsabilité d'une classe, mais aussi « le développement de compétences au regard de l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des difficultés ou un handicap » (ibid, p. 205). Cette dernière formation vise principalement à prendre en charge les élèves des classes spéciales dans les écoles ordinaires et spéciales, et à soutenir les élèves intégrés en classe ordinaire, au primaire et au secondaire (ibid). Le cheminement universitaire des deux programmes de baccalauréat est d'une durée de quatre ans.

En lien avec la formation des maîtres pour l'enseignement du primaire, force est de constater que le manque de formations adaptées, aux EHDA en général et aux TSA en particulier, demeure un constat récurrent dans la recherche en éducation, qu'on soit en contexte intégratif ou spécialisé (Odier-Guedj et Chatenoud, 2014; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Park et Chitiyo, 2011; Poirier *et al.*, 2005). À ce titre, plusieurs auteurs rappellent la nécessité de consolider, voire de repenser la formation initiale et continue des enseignants des élèves HDAA (Boutin *et al.*, 2016) et de ceux ayant un TSA, qui « les outille pour déployer des pratiques pédagogiques adéquates au regard de la complexité des enfants » (Odier Guedj et Chatenoud, 2014, p. 165).

Dans les contextes intégratifs, la formation des enseignants à la gestion de la diversité semble insuffisante, constituant un axe de recherche souvent couvert dans les écrits en éducation. Par ailleurs, les enseignants spécialisés, formés pour œuvrer dans des classes spéciales, devraient être préparés pour intervenir auprès d'élèves ayant des

difficultés. Or, des auteurs soulignent que ce constat n'est pas toujours vérifié, notamment pour les enseignants d'élèves ayant un TSA (Jennett *et al.*, 2003).

Aussi, une formation adaptée, qui permettrait aux enseignants de se sentir efficaces pour enseigner auprès des élèves ayant un TSA, serait un facteur de protection pour l'enseignant face aux risques d'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013).

Cependant, Curchod-Ruedi *et al.* (2013) affirment que ces recommandations sont nuancées par d'autres chercheurs : pour certains, les enseignants spécialement formés aux besoins des élèves ayant des difficultés ont tendance à ressentir des sentiments d'impuissance et d'insatisfaction les amenant à douter davantage de leurs compétences que leurs collègues non formés; car, paradoxalement, le développement de compétences accroît la conscience d'une certaine impuissance. D'autres auteurs, comme Gebbie *et al.* (2012), considèrent qu'être bien formé est nécessaire, mais que répondre aux demandes de formation formulées par les enseignants ne suffit pas : il y a une véritable nécessité de prendre en compte les *perceptions des enseignants*, de considérer *leur stress* et de *soutenir leurs pratiques professionnelles*.

1.3 Problème de recherche

Instruire, socialiser et qualifier tous les élèves, quelles que soient leurs particularités développementales, est une mission importante de l'école et des enseignants (MEQ, 1999). Or, pour de nombreux enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers, dont les élèves ayant un TSA, cette mission pose des difficultés, en particulier dans des contextes de scolarisation multiples (classes ordinaires ou spécialisées).

Le nombre d'élèves identifiés comme ayant un TSA est grandissant et le soutien à apporter aux enseignants dans ce contexte devient important à considérer. Aussi, ces derniers font face à de nouveaux défis qui mettent à mal leurs compétences en classe avec ces élèves : l'un de ces défis est l'épuisement professionnel, et ce, quel que soit le contexte d'enseignement. De ce fait, la formation des enseignants constitue une modalité du soutien social et, à ce titre, représente un facteur de protection contre l'épuisement professionnel, mais pas seulement. La prise en compte des croyances et des perceptions des enseignants œuvrant auprès de ces élèves est également à considérer avec attention dans la perspective d'un soutien efficace de leurs pratiques professionnelles.

Roll-Pettersson (2008) postule l'existence d'un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant et l'épuisement professionnel. D'autres chercheurs corroborent ce lien et posent l'hypothèse selon laquelle le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pourrait diminuer le niveau d'épuisement professionnel chez ces derniers (Ruble *et al.*, 2011; Skaalvik et Skaalvik, 2010), tout en soutenant leur pratique.

Brady et Woolfson (2008) considèrent que les élèves qui présentent des défis en classe, comme les élèves ayant un TSA, « ont besoin » d'enseignants qui croient qu'ils peuvent produire des résultats efficaces sur le plan pédagogique et qui sont capables de fournir un environnement éducatif favorable pour leur permettre de vivre les mêmes résultats que les autres élèves sans handicap. Dans une même perspective, Bandura (2003) mentionne que « parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur les talents et sur l'efficacité personnelle des enseignants » (p. 363).

Partant de ces derniers constats et afin d'envisager des solutions appropriées pour soutenir les pratiques professionnelles des enseignants, les recherches sur le SEP des enseignants revêtent une pertinence sociale non négligeable.

Par son caractère hautement prédictif du comportement (Bandura, 2003), le SEP semble être un levier efficace pour soutenir les efforts fournis par les enseignants dans leur pratique auprès des élèves ayant un TSA.

1.4 Objectif général de la recherche

L'objectif général de la recherche est de décrire le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire accueillant les élèves ayant un TSA, en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire, dans le but de mieux comprendre les contributions et les obstacles à son développement.

Participer à la production d'un savoir supplémentaire sur le SEP des enseignants qui accueillent des élèves ayant un TSA peut contribuer à proposer des pistes d'intervention futures, dans le cadre de programmes de soutien et d'accompagnement dédiés aux enseignants du primaire qui intègrent ces élèves dans leur classe, et, *ipso facto*, à tous les enseignants ayant des élèves HDAA. Ceci constitue un des principaux enjeux de la présente recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : historique d'un concept multidimensionnel

Par souci de clarification, nous proposons, dans le cadre de ce travail, une mise au point terminologique : les expressions « croyances d'efficacité », « efficacité perçue » ou encore « efficacité » seront utilisées comme des termes génériques. Par contre, les termes « sentiment d'efficacité » (SE), « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP), « sentiment d'efficacité générale » (SEG) ou encore « sentiment d'auto-efficacité » seront utilisés pour désigner le construit théorique présenté ci-dessous.

Par ailleurs, notons que la plupart des études sur le SE sont en langue anglaise et que le terme « *efficacy* » y est usité, non pas au sens d'« efficacité » ou « *effectiveness* », mais au sens de « sentiment d'efficacité ». Par exemple, Gibson et Dembo (1984), Tschannen-Moran et Hoy (2001); Tschannen-Moran *et al.* (1998) nomment le SE des enseignants « *teacher efficacy* ».

Enfin, le terme « *self-efficacy* » (et sa traduction française, « sentiment d'efficacité ») est moins ambigu. Il est fréquemment utilisé pour désigner le construit théorique, notamment dans les écrits de Bandura.

Aussi, dans nos traductions, nous respecterons autant que possible l'expression originale proposée par les auteurs et surtout la sémantique des termes utilisés par chacun d'eux.

2.1.1 Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : le socle théorique

Le SEP des enseignants est un concept issu d'un corpus théorique plus large, celui du sentiment d'efficacité (SE).

Deux courants théoriques majeurs vont influencer les premiers travaux de recherche dans ce domaine : le premier courant prend sa source dans les travaux de Rotter (1966) sur le Locus de Contrôle. Julian Rotter, psychologue américain, est reconnu comme étant à l'origine de la théorie de l'apprentissage social. Le locus de contrôle est défini comme la croyance qu'une personne peut contrôler, ou non, les conséquences de ses propres actions (ibid). Locus signifiant « lieu », ce contrôle s'effectue selon une double articulation : il est soit interne — je contrôle les conséquences de mon comportement —, soit externe — les conséquences de mon comportement sont hors de mon contrôle — (ibid).

Le second courant est issu des travaux d'Albert Bandura. En 1977, ce dernier publie un modèle théorique majeur sur le SE et se propose d'expliquer et de prédire les changements psychologiques qui guident l'action d'un individu et comment ces changements s'opèrent selon des modes de traitement cognitifs différents (Bandura, 1977). Dans cette perspective, rappelons que Bandura est le fondateur de la théorie sociale cognitive, issue du behaviorisme.

Plus précisément, le modèle théorique de Bandura postule que les attentes d'efficacité personnelle d'une personne déterminent comment celle-ci va ajuster ses comportements en fonction de ses attentes d'efficacité, quels efforts elle fournira et à quel point ces efforts seront soutenus face à l'adversité (Bandura, 1977). En d'autres mots, si une personne se dit « je me considère efficace pour atteindre un certain objectif », alors cette personne mettra en œuvre toutes les actions qu'elle juge nécessaires pour atteindre son objectif, et ce, quelles que soient les difficultés rencontrées.

Les attentes de résultats sont définies comme l'estimation qu'une personne se fait des résultats qu'entraîne un comportement donné, alors que les attentes d'efficacité sont définies comme la conviction d'une personne en ses capacités à exécuter avec succès le comportement requis pour produire les résultats souhaités (Bandura, 1977).

Selon cet auteur, il est nécessaire de distinguer « attentes de résultats » et « attentes d'efficacité » (Figure 2.1), car, par exemple, une personne peut croire qu'une action peut produire un certain résultat (attente de résultat), mais si cette personne a de sérieux doutes sur sa capacité à réaliser cette action (attente d'efficacité), il y a de fortes probabilités pour qu'elle ne réalise pas l'action. À l'inverse, si cette personne est convaincue qu'elle est capable de réaliser l'action, la probabilité que cette personne réalise l'action souhaitée sera plus grande. Cet exemple illustre ainsi la forte valeur prédictive des attentes d'efficacité (Bandura, 1997).

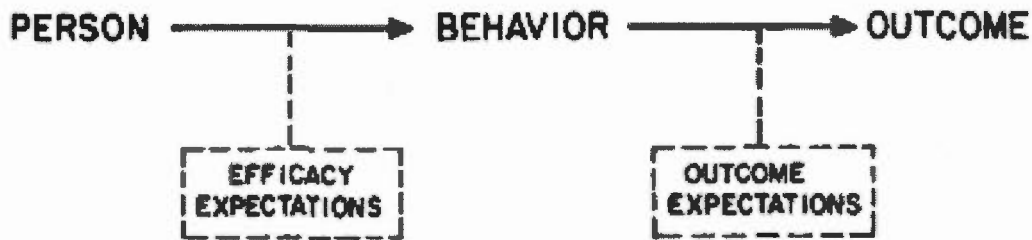


Figure 1. Diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

Figure 2.1 Attentes d'efficacité et attentes de résultat. Figure tirée de Bandura (1977, p. 193)

Le SEP, formé à partir des attentes d'efficacité, est basé sur une conviction qu'on peut réussir à exécuter efficacement une action requise pour produire un résultat escompté (Gibson et Dembo, 1984). Par ailleurs, plus le niveau de SEP est élevé chez une personne, plus les objectifs fixés par cette personne seront élevés et plus grand sera l'engagement qu'elle prendra pour réaliser cet objectif, maintenant ainsi ses efforts face aux obstacles et aux expériences aversives (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Les travaux « précurseurs et influents » (Klassen *et al.*, 2011, p. 21) sur le SEP publiés par Bandura à la fin des années 1970 vont ainsi ouvrir la voie à un champ de recherche très fertile, tant sur le plan théorique qu'empirique.

Dans une monographie traduite en français, Bandura (2003) expose son modèle théorique du SEP et définit plus précisément les quatre sources d'information à l'origine du SEP : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

2.1.1.1 L'expérience active de maîtrise

L'expérience active de maîtrise est considérée par Bandura (2003) comme la première source à l'origine du SEP. En d'autres mots, il s'agit de la maîtrise personnelle d'un individu dans un domaine, selon les succès et les échecs préalablement vécus. En effet, les réussites participent à la formation d'un SEP élevé, alors que les insuccès, au contraire, affectent négativement ce sentiment d'efficacité. Néanmoins, une personne ayant un SEP élevé sera tout de même en mesure d'apprendre de ses échecs, contrairement à une personne avec un SEP faible. Aussi, l'expérience de maîtrise est considérée comme la source la plus influente du SEP.

2.1.1.2 L'expérience vicariante

Par ailleurs, les personnes n'apprennent pas seulement de leur propre expérience pour évaluer leur efficacité, mais elles apprennent aussi des autres. C'est ce que Bandura nomme l'expérience vicariante ou apprentissage social. C'est la deuxième source hypothétique du SEP selon l'auteur. Plus précisément, l'expérience vicariante repose sur le principe de la modélisation sociale : « je me réfère à l'autre comme modèle ». Par exemple, on peut se comparer à ses collègues ou à ses pairs. Les effets de l'expérience vicariante sont d'autant plus importants que le niveau de SEP de la personne est élevé. Aussi, en tant que mécanisme par lequel nous apprenons des autres (et non selon une norme), l'expérience vicariante est considérée comme une des sources les plus importantes à l'origine du SEP.

2.1.1.3 La persuasion verbale

La persuasion verbale, ou encore la persuasion par autrui, est la troisième source hypothétique du SEP. Elle est basée sur le principe selon lequel une personne aura

confiance en ses propres capacités à obtenir ce qu'elle désire « si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités » (Lecomte, 2004, p. 62). Au contraire, si une personne ne reçoit que peu ou pas de rétroactions de la part des personnes importantes dans son environnement, alors la confiance qu'elle a en ses capacités s'amenuisera et son SEP en sera ainsi affaibli. Aussi, la persuasion verbale renforce les croyances de la personne en ses capacités à atteindre un objectif, ce qui lui permettra ensuite de mettre en place les actions nécessaires pour atteindre cet objectif efficacement.

2.1.1.4 Les états physiologiques et émotionnels

Les états physiologiques et émotionnels constituent la dernière source d'information à l'origine du SEP. Il s'agit de l'évaluation que fait une personne de ses capacités à réaliser une action souhaitée en se basant sur les indicateurs somatiques, c'est-à-dire les signaux organiques transmis par son corps. Cette source d'information est pertinente, notamment lorsqu'il s'agit de s'ajuster à des situations stressantes. Rappelons que le SEP, selon Bandura (1997), est basé sur un processus cognitif par lequel un individu élabore ses croyances en ses capacités à réaliser un but. Ces croyances détermineront la quantité d'efforts fournis par l'individu, le niveau de persévérance face aux obstacles rencontrés, mais aussi le niveau de stress engagé lorsqu'il devra s'ajuster à une situation difficile (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Aussi, cette dernière source d'information peut être importante dans des contextes particuliers, par exemple, face à des stresseurs (les problèmes de comportement d'un élève dans une classe, par exemple). Les états physiologiques et émotionnels interviennent aussi dans des contextes reliés à la santé ou à des activités physiques, là où les états somatiques de la personne sont sollicités de façon plus importante (Bandura, 2003).

Le SEP intervient dans de nombreux domaines de la vie humaine, comme dans celui de la santé, du sport, de la vie professionnelle ou encore celui de la réussite scolaire et professionnelle (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). À cet effet, Bandura (2003) expose, dans cette même monographie, plusieurs résultats empiriques sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Appliqué à l'enseignement, le concept du SEP fait l'objet d'une littérature scientifique abondante depuis plusieurs décennies.

Nous présenterons ci-après l'historique du développement de ce construit théorique ainsi qu'une synthèse des discussions qui ont cours depuis la naissance de ce concept.

2.1.2 Le SEP des enseignants : genèse d'un concept aux contours encore insaisissables²

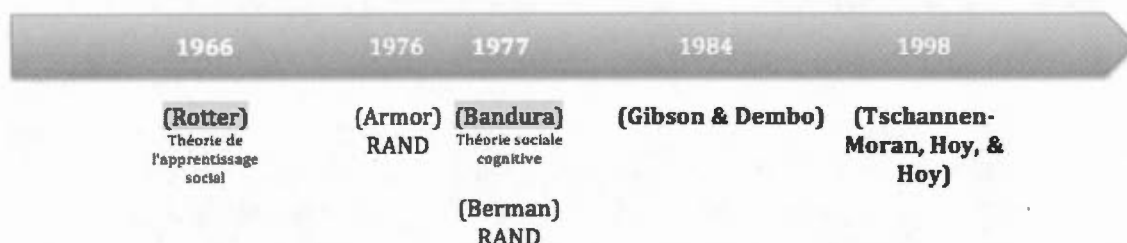


Figure 2.2 Chronologie des études sur le sentiment d'efficacité (SE)

Le concept de SE des enseignants apparaît pour la première fois dans la littérature scientifique (Figure 2.2) il y a environ 40 ans, avec les études d'Armor (1976) et de Berman (1977). Ces deux études ont été réalisées dans le cadre d'un important corpus de recherche sur l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis et

² Traduction et adaptation libre du titre de l'article de Megan Tschannen-Moran et Anita Woolfolk Hoy, «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and teacher education* 17, no. 7 (2001).

commandées par la RAND Corporation, une institution américaine à but non lucratif spécialisée en recherche et développement. L'étude d'Armor est la plus souvent citée comme étant « l'étude fondatrice du concept du SE enseignant » (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Aussi, sur la base des travaux de Rotter, présentés brièvement plus haut, Armor (1976) se propose d'étudier l'efficacité des programmes scolaires officiels américains, dans le domaine de la lecture, auprès des élèves du primaire issus de quartiers défavorisés de Los Angeles. Selon l'auteur, plusieurs facteurs contribuent à l'amélioration des compétences en lecture chez les élèves, dont le SEP de l'enseignant : « *The most effective reading teachers had a strong sense of personal efficacy in teaching minority children* » (Armor, 1976, p. 37-38). Berman (1977) ajoute que le SEP constitue une variable explicative puissante de la réussite chez les élèves et des changements opérés par l'enseignant, et qui a des effets majeurs sur l'atteinte des buts fixés par ce dernier :

Teachers' sense of efficacy emerged as powerful explanatory variable ; it had major positive effect on the percentage of project goals achieved, improved student performance, teacher change, and continuation of project methods and material. (p. 11).

Gibson et Dembo (1984) définissent le SE des enseignants comme une composante individuelle de l'efficacité enseignante. Ces auteurs, faisant référence aux conclusions d'Armor et Berman quelques années plus tôt, confirment dans leur étude que le SE des enseignants, qu'il soit faible ou élevé, est un facteur pouvant influencer les apprentissages des élèves. De ce fait, le SE représente une des caractéristiques motivationnelles les plus importantes chez les enseignants, si on considère ces derniers comme des acteurs du changement. L'implication du SE dans l'efficacité enseignante est à cette époque unanimement reconnue; néanmoins Gibson et Dembo

(1984) relèvent déjà une absence de consensus, tant sur la conceptualisation que sur l'opérationnalisation du construit. C'est la raison pour laquelle les auteurs se proposent de conceptualiser, pour la première fois et sur la base des travaux de Bandura, un modèle théorique du SE des enseignants selon une double articulation : 1) l'efficacité personnelle d'enseignement (*personal teaching efficacy*), qui renvoie spécifiquement aux perceptions de l'enseignant de ses propres capacités à apporter des changements positifs chez l'élève pour amener ce dernier à la réussite ; 2) l'efficacité générale d'enseignement (*general teaching efficacy*), qui renvoie à des croyances plus globales selon lesquelles l'enseignant pense qu'il est possible d'enseigner aux élèves quand des facteurs externes, comme les antécédents familiaux ou encore les capacités innées de l'élève, sont pris en considération (Esposito *et al.*, 2007). Dans leur étude de 1984, Gibson et Dembo vont également opérationnaliser le construit en proposant de créer et de valider pour la première fois une échelle de mesure du SE des enseignants, la *Teacher efficacy Scale* (TES).

Le développement de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) a été considéré, au sein de la communauté des chercheurs, comme une véritable « aubaine » pour la recherche sur le SE des enseignants (Tschannen-Moran *et al.*, 1998, p. 213), semblant signifier que désormais, grâce à cette nouvelle échelle de mesure, les chercheurs saisiraient mieux le concept du SE des enseignants. Or, les recherches qui ont suivi indiquent qu'en dépit des progrès réalisés concernant la mesure du SE des enseignants, le concept demeure encore « insaisissable » (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). En effet, bien que l'échelle de Gibson et Dembo (1984) ait été et demeure une des échelles les plus utilisées dans les recherches sur le SE des enseignants, les résultats des études subséquentes révèlent des ambiguïtés dues au caractère spécifique du SEP (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

2.1.3 Modèle de Tschannen-Moran *et al.* (1998) : vers une rénovation du concept de SEP des enseignants

De nombreuses recherches menées depuis les premiers travaux de la RAND Corporation dans les années 1970 ont révélé une relation significative entre les croyances des enseignants et leurs aptitudes à influencer sur la réussite scolaire des élèves (Tschannen-Moran et Hoy, 2007). Tschannen-Moran *et al.* (1998) énoncent que le modèle du SE des enseignants, qui domine jusqu'à la fin des années 1990, est celui de Gibson et Dembo. Rappelons que ce modèle bidimensionnel du SE des enseignants repose, d'une part, sur le sentiment d'efficacité générale (SEG), qui est la croyance des enseignants selon laquelle l'enseignement qu'ils dispensent aux élèves entraîne des gains d'apprentissage chez ces derniers, et ce, malgré l'influence de facteurs externes, comme le contexte familial de l'élève ; et d'autre part, sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'enseignement, qui est la confiance qu'un enseignant a en ses propres capacités à provoquer des changements positifs dans les apprentissages de l'élève (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Ainsi, selon Tschannen-Moran *et al.* (1998), les études qui ont utilisé une mesure globale du SE révèlent des résultats ambivalents, car, certains corrélats sont liés à l'une ou à l'autre des deux dimensions, le SEG ou le SEP. Notons que dans les études sur le SEP des enseignants, les corrélats du sentiment d'efficacité de l'enseignant vont de la réussite de l'élève, au stress de l'enseignant, en passant par l'implantation de stratégies pédagogiques novatrices. Par exemple, plusieurs recherches ont montré que le SEG influence la réussite des élèves dans un domaine d'apprentissage spécifique, les langues par exemple, alors que le SEP affecte la réussite des élèves dans d'autres domaines, les mathématiques par exemple (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

L'existence de deux dimensions distinctes (personnelle et générale), néanmoins interreliées, a contribué à un manque de clarté persistant sur la nature du SE des enseignants. Les auteures considèrent, à ce titre, que le concept de SE des enseignants, tel qu'il est décrit depuis les premiers travaux de Gibson et Dembo (1984), est arrivé à maturité (Tschannen-Moran *et al.*, 1998, p. 202), appelant ainsi la communauté des chercheurs à une révision du modèle théorique.

Aussi, Tschannen-Moran *et al.* (1998) se sont données pour objectif d'analyser le concept de SE des enseignants avec l'idée d'y apporter un éclairage conceptuel et d'en améliorer sa mesure. Les auteures se proposent, sur la base des travaux de Bandura, d'établir un nouveau modèle théorique du SE des enseignants fondé principalement sur le caractère spécifique et cyclique du SE des enseignants (Figure 2.3) et de valider scientifiquement une nouvelle échelle de mesure, soit l'échelle *OSTES* (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

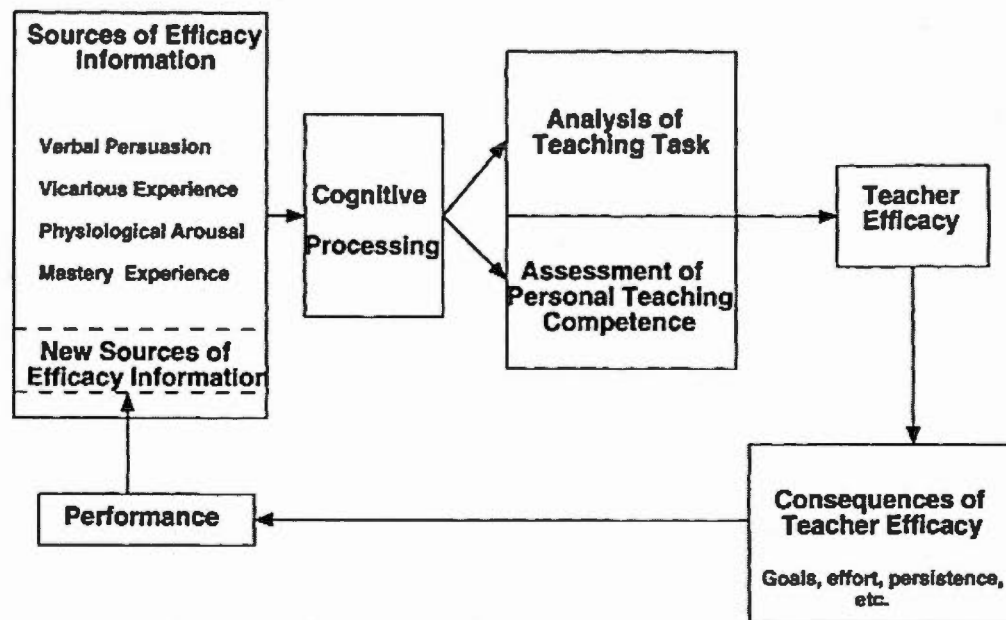
FIGURE 2. *The cyclical nature of teacher efficacy*

Figure 2.3 Modèle rénové du SE des enseignants. Figure tirée de Tschannen-Moran *et al.* (1998, p. 228)

À l'aube des années 2000, le SE de l'enseignant se définit comme la croyance de ce dernier en ses capacités à organiser et à accomplir les actions requises, et ce, de manière efficace, dans le but de réaliser une tâche d'enseignement *spécifique* et dans un contexte donné (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Dans le cadre de la présente recherche, nous retenons cette définition, car elle fait suite aux développements théoriques les plus récents sur le SE des enseignants.

Afin de conclure sur cette revue historique du concept de SEP et du SE des enseignants, il est possible de considérer que ce construit, en apparence « simple » (Tschannen-Moran et Hoy, 2001, p. 783), demeure complexe dans son

opérationnalisation et comporte des implications majeures, notamment en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques des enseignants (ibid).

De plus, la mission d'enseigner à des élèves qui manifestent des besoins particuliers représente des défis importants pour les enseignants (Ruble, Usher et McGrew, 2011). Cette mission concerne à la fois les enseignants spécialisés, mais aussi les enseignants des classes ordinaires qui accueillent ces élèves, dans un contexte d'intégration scolaire. Dès lors, afin de mieux comprendre le SEP des enseignants des élèves ayant un TSA, une recension des écrits ciblée a été réalisée.

Cependant, nous avons constaté que peu d'études abordaient spécifiquement notre problématique. Aussi, nous avons élargi notre recherche bibliographique aux études connexes portant sur le SEP des enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins spéciaux (*students with special needs*).

Le résultat de cette recension est présenté à la section 2.2.1. Suivra la recension des trois études portant sur notre thème, le SEP des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA. La méthodologie menant à la recension est préalablement présentée.

2.2 Le SEP des enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation : un état des écrits

La recherche bibliographique a été réalisée dans les bases de données francophones et anglophones suivantes : ERIC, Francis, PsycInfo, Google Scholar, Érudit, Repère et Cairn.

Les critères suivants ont été appliqués :

- recherche d'articles révisés par les pairs et publiés entre 2004 et 2014 ;
- recherche effectuée dans les titres (TI) afin d'identifier les articles portant sur le thème principal du SEP des enseignants qui accueillent :
 1. des élèves ayant une déficience (les expressions recherchées sont : *teacher self efficacy* OU *teacher efficacy* ET *students with disabilities*) ;
 2. des élèves ayant spécifiquement un TSA (les expressions recherchées sont : *teacher self efficacy* OU *teacher efficacy* ET *students with autism spectrum disorders* OU *students with pervasive development disabilities* OU *students with autism*).

Ni le contexte d'enseignement (ordinaire/spécialisé) ni le statut des enseignants (débutant/expérimenté) n'ont été spécifiés dans la recherche, car nous souhaitons obtenir le plus d'informations possible sur notre thème principal.

Parmi la vingtaine d'articles empiriques que nous avons considérés comme pertinents, nous avons extrait, sur la base de leurs résumés, ceux concernant les enseignants du primaire.

Enfin, onze articles ont été sélectionnés, après une lecture complète, étant les plus proches de notre questionnement, dont :

- huit concernent le SEP des enseignants accueillant des élèves ayant une déficience ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ;
- trois concernent le SEP des enseignants accueillant des élèves ayant un TSA.

Dix études sont publiées en langue anglaise et une en langue française.

D'un point de vue méthodologique, neuf études adoptent un devis de recherche quantitatif, une étude adopte un devis mixte et une autre un devis qualitatif.

Un tableau synthèse de la recension est présenté en annexe A.

2.2.1 Le SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers : ce que dit la recherche

Afin d'alléger le texte, nous considérons implicitement que tous les enseignants participant à ces études exercent au primaire, en classe ordinaire, et intègrent un ou plusieurs élèves ayant soit un handicap soit des besoins spéciaux. Dans le cas contraire, la mention sera précisée : secondaire/spécialisé.

Avec la même intention, la forme masculine est utilisée sans aucune discrimination et désigne aussi bien les femmes que les hommes.

2.2.1.1 Les croyances d'efficacité perçues des enseignants au sujet de l'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Esposito *et al.*, 2007)

Aux États-Unis, Esposito *et al.* (2007) se proposent d'enrichir les connaissances sur le SE des enseignants dans le cadre de l'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (*students with learning difficulties*).

Les auteurs rappellent les problématiques soulevées à plusieurs reprises par plusieurs chercheurs sur le manque de clarté dans la conceptualisation et l'opérationnalisation du concept de SE, notamment en ce qui a trait à sa spécificité (liée au domaine ou au contexte). Aussi, rejoignant les chercheurs qui en appellent à la création d'une nouvelle échelle de mesure, Esposito *et al.* (2007) proposent de concevoir et de

valider une nouvelle échelle de mesure du SE, conçue spécifiquement pour les enseignants d'élèves avec des difficultés d'apprentissage : le *Teacher Efficacy for the Inclusion of Students with Learning Disabilities Scale* ou TEISLDS (2011). Ainsi, ce dernier instrument permet d'évaluer, à l'aide de questionnaires, le SE de l'enseignant selon quatre dimensions : la première dimension (Loi) porte sur les connaissances des lois et règlements sur l'éducation spéciale, la deuxième dimension (Compréhension) se rapporte à la perception qu'ont les enseignants au sujet de leurs connaissances théoriques sur les handicaps et les troubles d'apprentissage, la troisième dimension (Enseignement) porte sur leur niveau de confiance à enseigner auprès d'élèves ayant un handicap, et enfin, la quatrième dimension (Modification) renvoie à la perception que les enseignants ont de leurs capacités à mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces et surtout à modifier les curriculums dans le but de les adapter aux besoins des élèves avec des besoins particuliers. Ainsi, en spécifiant le domaine dans lequel le SE des enseignants est mesuré, les auteurs répondent à une des principales critiques faites dans le cadre des recherches sur ce concept. La validation psychométrique de cette échelle constitue le premier objectif spécifique de l'étude.

Durant l'étude, les enseignants ont suivi une formation universitaire sur l'enseignement en contexte inclusif. Puis, les chercheurs ont analysé l'évolution du SE des enseignants, avant et après la formation. Cette étape constitue le deuxième objectif de cette recherche. L'échantillon est composé de 203 enseignants de classes ordinaires, dont 47 % ont un élève ayant des difficultés d'apprentissage dans leur classe et 60 % n'avaient aucune formation sur les pratiques inclusives avant l'étude.

Les résultats de l'étude révèlent que, dans l'ensemble, les enseignants possèdent des croyances d'efficacité différentes selon les quatre domaines décrits plus haut, confirmant ainsi l'hypothèse énoncée par Bandura (2003) d'une spécificité du SE.

Comme prédit par les auteurs, ces résultats confirment que si le SE des enseignants est mesuré dans un domaine spécifique, il aura alors une plus grande valeur prédictive des comportements futurs de ces enseignants, comparativement à une mesure plus générale du SEP. Par ailleurs, les résultats de l'étude montrent que les cours universitaires portant sur les pratiques inclusives suivis par les enseignants influencent positivement leur SEP. Aussi, les auteurs recommandent que les universités reconsidèrent la possibilité de mieux préparer les enseignants des classes ordinaires à travailler efficacement dans des contextes inclusifs, car ces derniers accueillent de plus en plus d'élèves avec des besoins spéciaux (Esposito *et al.*, 2007).

2.2.1.2 Sentiment d'efficacité et valeurs démocratiques des enseignants accueillant des élèves ayant des besoins particuliers (Almog et Shechtman, 2007)

Almog et Shechtman (2007), des chercheurs israéliens, ont étudié le sentiment d'efficacité ainsi que les valeurs démocratiques des enseignants concernant des stratégies d'ajustement de ces derniers face aux comportements problématiques d'élèves présentant des défis particuliers. L'échantillon se compose de 33 enseignants ayant au moins deux années d'expérience d'enseignement et qui intègrent dans leur classe entre trois et cinq élèves ayant des besoins particuliers.

Selon la première hypothèse des auteurs, les enseignants adopteraient plus souvent des stratégies positives (renforcement positif par exemple) pour trouver des solutions face aux comportements problématiques des élèves plutôt que des stratégies restrictives (renvoi de la classe ou suspension de l'élève par exemple).

Selon une deuxième hypothèse, les enseignants ayant un SE élevé et de fortes valeurs démocratiques adopteraient plus souvent des stratégies positives que les enseignants ayant un SE peu élevé et de faibles valeurs démocratiques.

La méthodologie utilisée est de type mixte : les valeurs démocratiques et le SE ont été mesurés au moyen de deux questionnaires, dont l'échelle de mesure du SE des enseignants proposée par Gibson et Dembo (1984). Enfin, des entrevues auprès des enseignants et des observations dans la classe ont été réalisées. De plus, les auteurs ont comparé le nombre de stratégies positives rapportées par les enseignants au cours des entretiens (comportements hypothétiques) et le nombre de stratégies positives observées par les chercheurs dans la classe (comportements réels).

D'une part, les auteurs ont mis en évidence une corrélation positive significative entre le SEP des enseignants et les stratégies positives comparativement aux stratégies restrictives/punitives utilisées par ces enseignants quand ces derniers sont face à des comportements problématiques.

D'autre part, ils ont constaté que les enseignants rapportent plus souvent l'utilisation de stratégies positives qu'ils en utilisent réellement dans leur classe. En effet, les enseignants semblent adopter plus souvent des réponses restrictives en situation réelle plutôt que des stratégies aidantes, infirmant ainsi la première hypothèse.

Aussi, Almog et Shechtman (2007) présument que les enseignants auraient des connaissances suffisantes concernant ces stratégies positives, mais qu'ils ne les utiliseraient pas en situation réelle. Cet écart, entre posséder des connaissances théoriques et les appliquer réellement en contexte de classe, devrait faire l'objet, selon les auteurs, d'investigations futures. À ce titre, Klassen *et al.* (2011) confirment, dans leur revue des écrits sur le SE des enseignants, que des inconsistances persistent quant aux transferts des connaissances issues de la recherche vers les pratiques éducatives en classe.

2.2.1.3 Sentiment d'efficacité des enseignants et inclusion des élèves ayant une dyslexie ou une déficience intellectuelle modérée (Roll-Pettersson, 2008)

En Suède, Roll-Pettersson (2008) se propose d'étudier le sentiment d'efficacité des enseignants ayant des élèves avec soit une déficience intellectuelle modérée (DIM) soit une dyslexie (DYSL). Le concept de SE sous-jacent repose sur le modèle de Gibson et Dembo (1984) qui distinguent le sentiment d'efficacité personnelle du sentiment d'efficacité générale, comme définis précédemment.

L'étude est réalisée auprès d'un échantillon de 175 enseignants. Un des objectifs principaux de cette étude est de comparer le niveau de SE des enseignants avec leur perception sur la formation universitaire, sur l'expérience d'enseignement, sur l'organisation et le climat de l'école et sur l'inclusion des élèves avec des besoins particuliers. Sur ce dernier point, l'auteure a souhaité vérifier plus précisément si la perception des enseignants concernant les pédagogies inclusives était différente selon le handicap de l'élève (DIM ou DYSL). Aussi, cette dernière investigation a pour but la mise en évidence du caractère spécifique du SEP selon les caractéristiques de l'élève.

Les outils de collecte de données sont constitués d'un questionnaire sur le profil des enseignants (genre, années d'expérience, etc.), d'une échelle de mesure de la perception des enseignants sur l'inclusion des élèves ayant un handicap, d'une échelle de mesure concernant le climat et l'organisation de l'école, et enfin, de l'échelle de mesure du SE, une adaptation de l'échelle de Gibson et Dembo (1984).

Les résultats de l'étude montrent que, d'une part, les enseignants sont plus négatifs quant à l'inclusion des élèves avec une DIM comparativement à l'inclusion des élèves avec une DYSL. De plus, une analyse factorielle a révélé que le sentiment d'efficacité personnelle est plus fortement associé à la tâche d'enseigner auprès des

élèves ayant une DIM alors que le sentiment d'efficacité général est associé de manière significative à la tâche d'enseigner auprès des élèves ayant une DYSL. En d'autres mots, ces résultats confirment que le sentiment d'efficacité — générale ou personnelle — est un construit spécifique à la tâche, au contexte et au profil de l'élève (Roll-Pettersson, 2008; Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Ces résultats mettent également en exergue une relation positive entre un SEP élevé et la formation universitaire. Par contre, contrairement aux données présentes dans la littérature sur le SE, le nombre d'années d'expérience ne semble pas être associé au SEP. Pour expliquer cette contradiction, l'auteure suggère l'idée que l'expérience seule, sans formation continue permettant la mise à jour des connaissances, ne suffirait pas pour développer le SEP de l'enseignant. Dans la même perspective, un SEP élevé reposerait sur une formation universitaire solide plutôt que sur l'expérience. Par ailleurs, d'autres facteurs ont été pris en compte dans l'étude, comme le partenariat avec les parents ou encore le leadership de la direction d'école.

2.2.1.4 Les facteurs qui influencent le SE des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (Woolfson et Brady, 2009)

L'étude de Woolfson et Brady (2009), réalisée en Écosse, porte sur un échantillon composé de 199 enseignants de classes ordinaires au primaire travaillant avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cinquante pour cent des enseignants ont dix ans d'expérience et plus, 70 % ont déjà une expérience d'enseignement avec des élèves présentant des défis et 40 % d'entre eux ont une formation en éducation spécialisée avec, pour certains, une spécialisation sur la dyslexie et l'autisme. Le but de cette recherche est d'étudier l'influence du SE et l'influence des attitudes des enseignants sur les raisons ou les motifs que ces derniers attribuent aux difficultés des élèves, ce dernier concept étant connu sous le nom d'attributions causales. Dans le

cadre de cette analyse, des variables comme le nombre d'années d'expérience, la formation continue ainsi que des facteurs personnels ont été pris en compte. Les attributions des enseignants (à quelles raisons ils attribuent les échecs/réussites de l'élève) sont mesurées au moyen d'une échelle évaluant trois dimensions : le locus de causalité, la stabilité des attributions et le contrôle des attributions par l'enseignant. L'échelle mesurant les attitudes/interactions envers les personnes ayant un handicap souligne des facteurs comme l'inconfort ou la gêne face à ces personnes ou encore la compassion. Le niveau d'optimisme/ pessimisme ainsi que les stratégies d'ajustement sont également évalués au moyen d'échelles spécifiques. Enfin, le SE des enseignants est évalué au moyen de l'échelle proposée par Tschannen-Moran et Hoy (2001) et adaptée, pour l'étude, aux enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats de l'étude révèlent que le niveau de SE prédit positivement les attributions chez les enseignants, notamment en ce qui concerne les possibilités de changement dans les apprentissages. En d'autres mots, plus le SE de l'enseignant est élevé, plus ce dernier est convaincu que des changements peuvent s'opérer dans les apprentissages de l'élève, qu'il peut les contrôler et amener ainsi l'élève à la réussite. Par ailleurs, aucune relation statistiquement significative n'a été établie entre le SE des enseignants et la formation continue, et entre le SE et l'expérience d'enseignement. À ce titre, les auteurs suggèrent que même si les programmes de développement professionnel apportent de nouvelles connaissances aux enseignants, ils ne sont pas suffisants pour mobiliser et modifier les croyances des enseignants (Woolfson et Brady, 2009). Ils avancent également l'idée que les formations, même si elles sont bénéfiques aux enseignants pour favoriser les pratiques inclusives, devraient viser plus spécifiquement le développement du SE. Cela permettrait ainsi aux enseignants de mobiliser leurs connaissances plus efficacement, de mettre en place de nouvelles stratégies et de modifier ainsi le cours des apprentissages de l'élève en difficulté. De plus, il s'agit d'encourager les enseignants « inclusifs » à se

considérer capables de fournir des interventions éducatives efficaces, permettant ainsi d'offrir de nouvelles opportunités d'apprentissage à tous les élèves des classes inclusives.

2.2.1.5 SE des enseignants d'élèves ayant une déficience et présentant des difficultés comportementales (Gebbie *et al.*, 2012)

Aux États-Unis, Gebbie *et al.* (2012) ont tenté de comprendre le rôle du SE des enseignants dans le cadre de la gestion de comportements problématiques en classe de maternelle. Contrairement aux études présentées précédemment, celle-ci n'a pas lieu dans un contexte spécifiquement inclusif. Cependant, cette étude a retenu notre attention, car, d'une part, c'est la seule étude de type qualitatif recensée sur un thème proche du nôtre, d'autre part, les comportements dits problématiques, qu'ils se manifestent chez un élève avec des besoins spéciaux ou non, sont des difficultés auxquelles tous les enseignants doivent faire face. Or, les comportements problématiques des élèves affectent leurs apprentissages, le climat de la classe et sont un facteur important de stress pour l'enseignant. À ce titre, ils pourraient influencer sur le niveau de SEP de l'enseignant (Gaudreau, 2011). Quatre enseignantes spécialisées de maternelle ont été invitées à participer à l'étude : une enseignante expérimentée, deux enseignantes débutantes, et une enseignante ayant le statut « *lateral entry teacher* », c'est-à-dire une enseignante n'ayant pas le diplôme, mais qui peut exercer cette profession sur la base de son expérience dans le domaine de l'enseignement.

D'un point de vue méthodologique, la procédure suivante a été mise en place : les enseignantes ont été questionnées, dans un premier temps, sur leurs stratégies dans la gestion des comportements problématiques en classe. Puis, elles ont suivi une formation sur les comportements positifs et ont participé à des forums de discussion en ligne, leur permettant de partager leurs expériences et leurs stratégies utilisées en

classe avec d'autres collègues. À l'issue de cette étape, les enseignantes devaient établir de nouvelles stratégies face aux comportements problématiques. Les chercheurs ont réalisé des entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes, avant et après la mise en place de la procédure de soutien (formation et forum). Durant l'étude, les enseignantes ont également bénéficié d'un soutien sur leurs pratiques en classe, de la part des chercheuses, elles-mêmes enseignantes. La posture épistémologique des auteures est de nature interprétativiste-interactionniste, selon le modèle de Denzin (2000), et ces dernières ont utilisé l'approche par portrait (*The Art and Science of Portraiture* de Lawrence-Lightfoot et Davis, 1997).

Trois principaux thèmes ont émergé des analyses de contenus : (1) les caractéristiques des élèves et leurs comportements, (2) les stratégies de gestion des comportements problèmes, avant et après la formation et (3) la participation aux forums de discussion.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude montrent que les enseignantes ont constaté des changements positifs dans le comportement des élèves difficiles après la mise en place de la procédure de soutien ayant permis l'élaboration de nouvelles stratégies. De plus, les enseignantes confirment que leur SE s'est renforcé entre les deux périodes, avant et après la procédure de soutien. Les auteures mentionnent que même chez l'enseignante la plus expérimentée, les échanges entre collègues ainsi que les procédures de soutien ont été bénéfiques sur les nouvelles stratégies adoptées en classe face aux comportements problématiques. Pour conclure sur cette étude, les chercheuses suggèrent que le soutien social entre collègues, qui partagent des expériences similaires en matière de gestion de classe, est un facteur favorable au développement du SE des enseignants. Cet aspect n'est pas sans rappeler l'idée développée par Bandura sur le sentiment d'efficacité scolaire collective : « Les

enseignants agissent collectivement au sein d'une organisation sociale interactive plutôt qu'isolément » (Bandura, 2003, p. 367).

2.2.1.6 Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants (Gaudreau, 2011)

Gaudreau (2011) se propose d'évaluer les effets d'un programme de formation continue (1) sur le SEP des enseignants concernant la gestion des comportements problématiques et les demandes de soutien aux collègues et à la direction, et (2) sur leur sentiment d'efficacité générale (SEG). Rappelons que le SEG est défini comme l'ensemble des croyances de l'enseignant selon lesquelles le succès scolaire (ou les difficultés) et la motivation (ou la démotivation) de l'élève sont liés à des facteurs externes à l'enseignant et sur lesquels il a peu de contrôle (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Les antécédents familiaux de l'élève en sont un exemple.

Le programme de formation continue, intitulé « Gestion Positive des Situations de classe » (GPS), est composé d'ateliers de formation, de réflexions sur les pratiques, d'expérimentations dans la classe, de lectures sur les thèmes de gestion de classe, de travaux pratiques en groupe et de partages d'expériences. L'échantillon à l'étude est composé de 51 enseignants, dont 27 participent au programme de formation continue, alors que les 24 autres n'y participent pas et constituent le groupe témoin. L'échelle utilisée, soit l'échelle d'auto-efficacité des enseignants (Dussault *et al.*, 2001) est une version traduite en français de l'échelle de Gibson et Dembo (1984). Cette échelle traduite a par ailleurs fait l'objet d'une validation psychométrique. Les résultats de l'étude confirment l'efficacité du programme de formation continue sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, notamment en contexte de gestion de la classe. Cette étude est la seule étude francophone recensée sur un thème proche du nôtre. De plus, elle est intéressante sur plusieurs aspects, notamment parce que le SEP

des enseignants a été évalué dans des domaines spécifiques, comme la gestion de classe ou encore sur les demandes de soutien. Cela va dans le sens des recommandations faites par Bandura (2003) et d'autres chercheurs sur la nécessité de spécifier le domaine du SEP afin d'en augmenter sa valeur prédictive (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

2.2.1.7 Comparaison interculturelle du SEP des enseignants (2 études) concernant leur attitude à l'égard de l'inclusion scolaire (Malinen *et al.*, 2013; Savolainen *et al.*, 2012)

L'étude fino-sud-africaine de Savolainen *et al.* (2012) se propose d'étudier les liens possibles entre les attitudes et le SE des enseignants dans un contexte interculturel. L'échantillon est composé de 1141 enseignants du primaire et du secondaire répartis dans deux pays, la Finlande et l'Afrique du Sud. Plus précisément, les auteurs se questionnent sur les différences et les similitudes entre ces deux pays sur les quatre points suivants : (1) l'attitude des enseignants envers l'éducation inclusive, (2) leur SE en regard des pratiques inclusives, (3) l'existence d'un lien entre ces deux facteurs, et enfin, (4) le type de SE qui serait le meilleur prédicteur des attitudes (Savolainen *et al.*, 2012).

Les attitudes des enseignants sont mesurées selon trois dimensions : la dimension « sentiment », la dimension « attitude » et la dimension « inquiétude ». Le niveau de SE des enseignants est mesuré au moyen de l'échelle *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP *scale*) — développée par Sharma, Loreman et Forlin (2012). Cette dernière comporte trois sous-échelles : collaboration, gestion des comportements et instruction. Le choix de cette échelle est justifié, par les auteurs, par le fait qu'elle évalue le SE des enseignants travaillant spécifiquement en contexte

inclusif, ce qui n'est pas le cas de la plupart des autres échelles, qui mesurent le SEP des enseignants en général et qui sont adaptées selon le contexte.

Les résultats indiquent qu'en dépit d'un sentiment relativement positif en regard de l'éducation inclusive dans les deux pays, les enseignants se montrent inquiets sur les conséquences liées à l'intégration, dans leur classe, des élèves ayant un handicap (1).

Par ailleurs, le niveau de SE des enseignants est généralement élevé dans les deux pays. Néanmoins, les domaines dans lesquels le SE des enseignants est le plus élevé varient selon le pays (2) : les enseignants sud-africains, par exemple, ont un SE élevé en ce qui a trait à la gestion des comportements problématiques (qui s'expliquerait par un développement récent d'outils d'aide à la gestion des comportements problématiques destinés aux enseignants), ce qui n'est pas le cas des enseignants finlandais.

Les résultats montrent également que le SE des enseignants est associé (faiblement) aux attitudes (3); or, les auteurs déclarent « *the more teachers believe they are able to implement inclusive practices on a concrete and pragmatic level, the more positive their attitudes towards inclusion are* » (Savolainen *et al.*, 2012, p. 65).

Enfin, le SE associé à la dimension collaboration (avec les autres enseignants, les professionnels du milieu et les parents) semble être le meilleur prédicteur du niveau d'attitude dans les deux pays (4).

À la lumière de ces résultats, les auteurs suggèrent plusieurs pistes d'intervention dans le cadre de la formation des enseignants : fournir aux futurs enseignants des stratégies et des outils dans le but de favoriser l'implantation de pratiques inclusives efficaces; développer les collaborations au sein de l'équipe-école et avec les parents;

offrir des outils concrets aux enseignants leur permettant de s'adapter, dans leur classe, aux besoins variés des élèves. Cela permettrait ainsi de développer le SE des enseignants et de changer graduellement les attitudes. À ce titre, les auteurs recommandent d'entreprendre des recherches de types qualitatif et longitudinal sur le lien entre ces deux concepts dans le but de formuler un modèle prédictif qui permettrait de préciser si ce sont les attitudes qui prédisent le SEP ou l'inverse.

Toujours dans le cadre de ce vaste projet de recherche interculturel sur le SE des enseignants en contexte inclusif, l'étude de Malinen *et al.* (2013) se proposent (1) d'explorer le construit en comparant, cette fois, les données de trois pays culturellement contrastés : Finlande, Afrique du Sud et Chine. À cet effet, les auteurs présentent un modèle théorique dans le but de décrire le SE des enseignants en contexte inclusif sur la base des travaux de Bandura (2003) et de Sharma *et al.* (2012). Enfin, l'étude vise aussi à (2) déterminer les facteurs prédictifs du SEP des enseignants concernant les pratiques inclusives et (3) à identifier les différences/similitudes selon les pays.

Les résultats communs aux trois pays sont les suivants : tout d'abord, l'expérience d'enseignement auprès des élèves ayant un handicap constitue le principal facteur explicatif du SE des enseignants. Cette donnée est, selon les auteurs, congruente au modèle théorique de Bandura selon lequel l'expérience de maîtrise serait la source la plus importante à l'origine du SEP (Lecomte, 2004). De plus, l'analyse des données révèle que la dimension « collaboration » du SE est un facteur explicatif du SE des enseignants en contexte inclusif. Les auteurs rappellent que des études précédentes ont déjà mis en évidence l'importance de la collaboration des enseignants, et que collaborer efficacement avec d'autres enseignants et avec les parents est un puissant prédicteur des attitudes plus positives à l'égard de l'éducation inclusive. Les résultats propres à chaque pays ne seront pas détaillés dans notre travail pour des questions

pratiques. Néanmoins, il est à noter que les auteurs ont souhaité, dans le cadre de cette étude interculturelle, mettre en évidence les différences, mais aussi les régularités du modèle dans des contextes culturels différents. Ces variations liées aux différences de contextes pourraient être prises en compte pour élaborer de nouvelles propositions sur la formation des futurs enseignants (Malinen *et al.*, 2013).

2.2.2 Le SEP des enseignants qui accueillent des élèves ayant un TSA

2.2.2.1 SE, épuisement professionnel et engagement à l'égard des prises en charge spécifiques adressées aux élèves ayant un TSA (Jennett *et al.*, 2003)

Aux États-Unis, Jennett *et al.* (2003) se proposent d'étudier les liens entre le SE des enseignants et l'épuisement professionnel à travers l'engagement que ces enseignants portent à la philosophie sous-jacente à chacune des prises en charge éducatives utilisées dans leur classe, ABA³ ou TEACCH. Ces prises en charge éducatives s'adressent spécifiquement aux élèves ayant un TSA. L'échantillon est composé de 64 enseignants en classes spécialisées pour des élèves ayant un TSA. Parmi les enseignants, 34 sont des enseignants ABA et 30 sont des enseignants TEACCH. Chaque enseignant a sous sa responsabilité sept à huit élèves ayant un TSA dans sa classe. Les auteurs émettent une première hypothèse selon laquelle les enseignants ABA seraient plus engagés envers la philosophie sous-jacente à la prise en charge ABA que les enseignants TEACCH. Ils proposent également l'idée que les enseignants qui ont un engagement élevé envers la philosophie de la prise en charge utilisée (ABA ou TEACCH) auraient un SE plus élevé et vivraient moins l'épuisement professionnel que les enseignants qui démontrent un engagement moindre.

³ Applied Behavior Analysis : analyse appliquée du comportement.

L'engagement philosophique et l'épuisement professionnel sont des dimensions évaluées au moyen de questionnaires spécifiques administrés aux enseignants. Le SE est mesuré au moyen d'une échelle adaptée du *Teacher Self Efficacy for Special Educator* de Coladarci et Breton (1997), adaptée elle aussi de l'échelle de Gibson et Dembo (1984).

Les résultats de l'étude indiquent que les enseignants des deux groupes, ABA et TEACCH, seraient plus engagés envers la philosophie sous-jacente à la prise en charge utilisée en classe (hypothèse 1 validée). Cela semble être un résultat évident, déclarent les auteurs, mais il confirme la validité de l'échelle conçue à cet effet (*Autism Treatment Philosophy Questionnaire* de Jennett, Harris et Mesibov, 2003). De plus, les enseignants possèdent un niveau élevé de SE personnelle ou générale et un faible niveau d'épuisement professionnel. En d'autres mots, ces enseignants se perçoivent comme efficaces professionnellement et les différences entre les deux approches ne semblent pas avoir une influence sur leur SEP. De plus, le facteur d'engagement envers la philosophie sous-jacente à la prise en charge éducative des élèves ayant un TSA semble prédire positivement le niveau de SEP des enseignants. Cet engagement, s'il était développé chez les enseignants, serait aussi un moyen efficace pour contrer l'épuisement professionnel, selon les auteurs. Il est intéressant de constater que les enseignants de cette étude indiquent ne pas se désengager de leurs élèves ayant un TSA et ne manifestent pas non plus d'attitudes négatives envers eux, ce qui n'a pas été montré dans d'autres études sur l'attitude des enseignants envers les élèves ayant un TSA (par exemple, l'étude de N. Poirier *et al.*, 2005). Notons que ces prises en charge, même si elles possèdent des philosophies différentes, sont toutes les deux des prises en charge de type comportemental. À ce titre, les auteurs indiquent que l'absence d'un groupe contrôle utilisant un autre type de prise en charge que celles à l'étude dans leur recherche représente une des principales limites de l'étude.

2.2.2.2 Étude préliminaire sur les sources du SEP des enseignants d'élèves ayant un TSA (Ruble *et al.*, 2011)

Depuis la publication de l'étude de Jennett *et al.* (2003), seules deux études à notre connaissance ont exploré le SEP des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA. Toujours aux États-Unis, Ruble *et al.* (2011) réalisent une étude préliminaire sur les sources à l'origine du SEP des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA. Les auteurs proposent à ce titre les trois hypothèses suivantes : (1) le SEP des enseignants est corrélé positivement à l'expérience de maîtrise et (2) à la persuasion verbale, mais (3) le SEP est corrélé négativement à l'épuisement professionnel. La source « expérience vicariante » n'est pas retenue par les auteurs du fait de l'absence d'outils psychométriques scientifiquement validés.

L'échantillon est composé de 35 enseignants spécialisés qui oeuvrent auprès d'élèves âgés de trois à neuf ans. La quasi-totalité des enseignants a une formation spécialisée en autisme. Trente-quatre pour cent (34 %) d'entre eux déclarent être outillés pour évaluer les élèves ayant un TSA et 25 % ont déjà formé d'autres enseignants. Le SEP des enseignants a été évalué au moyen de l'échelle proposée par Brouwers et Tomic (2001), *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (TISES). Cette mesure prend en compte trois dimensions : le SEP pour la gestion de classe, le SEP pour obtenir du soutien des collègues et le SEP pour obtenir du soutien de la part de la direction d'école. Quant aux sources du SEP, concernant la persuasion verbale et les états émotionnels, elles ont été évaluées chacune au moyen d'échelles spécifiques déjà présentes dans la littérature. En effet, à notre connaissance, il n'existe à ce jour aucune échelle dédiée qui permet d'évaluer les sources du SEP selon le modèle théorique de Bandura. La source expérience de maîtrise, quant à elle, a été mesurée à partir du nombre d'années d'enseignement rapporté par les enseignants.

Les résultats de l'étude indiquent une absence de corrélation entre le SEP et le nombre d'années d'expérience (source expérience de maîtrise) contrairement à la première hypothèse des auteurs (1). Cette donnée surprend et se révèle également inconsistante au regard des données présentes dans la littérature sur le SEP et à l'hypothèse de Bandura (expérience de maîtrise comme première source du SEP). À cet égard, les auteurs proposent plusieurs explications. La première explication serait que l'hétérogénéité des profils des enfants ayant un TSA serait un frein au développement du SEP de l'enseignant. En effet, il semble que l'expérience apprise par l'enseignant auprès de ces élèves ne soit pas, pour cette raison, « transférable » d'un élève à un autre. Les auteurs indiquent également avoir choisi arbitrairement d'évaluer la source expérience de maîtrise par le nombre d'années d'expérience. Or, cette source ne repose pas uniquement sur la valeur du nombre d'années, mais aussi sur la valeur des échecs et des réussites expérientiels vécus par l'enseignant (Lecomte, 2004). Aussi, ce résultat doit être interprété avec prudence, selon les auteurs. Enfin, une dernière explication est avancée sur cette absence de lien entre la source expérience de maîtrise et le SEP : les auteurs font part d'un écart important entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. En effet, les pratiques et les stratégies des enseignants sur le terrain manqueraient de fondements scientifiques.

Par ailleurs, les résultats montrent également (2) l'absence d'un lien entre le SEP et la source persuasion verbale (des directions d'école). Les auteurs expliquent ce résultat, également surprenant, par le fait que les enseignants spécialisés recherchent plutôt des messages de persuasion auprès de leurs pairs (collègues ou professionnels) plutôt qu'auprès de la direction d'école. Ce résultat est donc aussi à relever avec prudence.

La dernière source à l'origine du SEP, soit les états physiologiques et émotionnels, a été évaluée au moyen d'une échelle de mesure de l'épuisement professionnel. Les résultats (3) ont révélé une association statistiquement significative entre la

dimension « gestion de classe » du SEP et l'épuisement professionnel. À ce titre, les auteurs indiquent que l'épuisement professionnel des enseignants est souvent lié aux événements stressants qui se déroulent au sein des interactions en classe. Ces événements stressants sont au cœur de la gestion de classe et mobilisent les états émotionnels de l'enseignant, ce qui justifierait le lien entre le SEP et l'épuisement professionnel se rapportant à la gestion de classe. Par exemple, un enseignant ayant une gestion positive et efficace de sa classe se sentirait plus efficace dans ses pratiques et serait moins stressé qu'un collègue qui aurait des difficultés à gérer les comportements problématiques de certains élèves entraînant chez lui des affects négatifs. En résumé, les résultats de cette étude concluent qu'il existe une association statistiquement significative entre la source états émotionnels et le SEP. En revanche, il n'existe pas d'associations significatives entre les autres sources du SEP et le SEP.

Pour conclure, les auteurs recommandent que les formations destinées aux enseignants soient plus dirigées sur des méthodes pédagogiques et des outils spécifiques pour enseigner efficacement auprès des élèves ayant un TSA, selon le principe des pratiques exemplaires.

De plus, ils mentionnent ne pas avoir étudié directement le SEP des enseignants à la lumière d'autres facteurs, comme la persévérance ou encore l'engagement dans l'effort. Ces facteurs, qui détermineraient un niveau de SEP élevé selon Bandura (1997, 2003), permettraient aux enseignants d'ajuster leurs stratégies et de modifier le cours des apprentissages des élèves et d'ainsi les amener à la réussite scolaire (Bandura, 2003). Ceci est une des limites de l'étude évoquée par les auteurs.

2.2.2.3 Élaboration d'une échelle de SE spécifiquement adressée aux enseignants d'élèves ayant un TSA (Ruble *et al.*, 2013)

Ruble *et al.* (2013) proposent de créer et de valider une nouvelle échelle mesurant spécifiquement le SEP des enseignants d'élèves ayant un TSA : *The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET). C'est la première fois qu'une échelle de ce type est proposée. Après avoir vérifié les qualités métrologiques de cette nouvelle échelle, les auteurs énoncent l'hypothèse d'une corrélation négative entre le niveau de SEP et le niveau de stress des enseignants (censé être associé spécifiquement aux tâches d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA). Ils proposent également l'hypothèse d'un faible lien, voire de l'absence de lien, entre le niveau de SEP et le niveau d'épuisement professionnel (censé être non-associé à une tâche spécifique). Le SEP des enseignants est mesuré au moyen de l'échelle ASSET, les états émotionnels sont évalués avec une échelle de l'épuisement professionnel à trois dimensions : fatigue émotionnelle, dépersonnalisation, accomplissement personnel. Enfin, le stress est mesuré sur une échelle à quatre dimensions : doute de soi/recherche de soutien, perte de satisfaction, perturbation et frustration des parents.

Les résultats de l'étude vont dans le sens des deux hypothèses présentées plus haut. En effet, le SEP est associé négativement au stress et de façon marquée sur la dimension « doute de soi/recherche de soutien », soit la plus forte corrélation observée. Selon les auteurs, le SEP et le « doute de soi » étant tous deux des dimensions autoévaluées et très proches, ceci expliquerait leur forte association (négative, car il s'agit du stress en lien au doute de soi). Par exemple, plus un enseignant se sentira efficace dans sa pratique, moins il sera affecté par le stress lié au doute de soi. Par ailleurs, les résultats montrent également qu'il n'existe pas de lien entre le SEP mesuré avec l'ASSET et l'épuisement professionnel. La deuxième hypothèse est ainsi vérifiée, mais est contraire aux résultats de l'étude précédente de Ruble *et al.* (2011) (existence d'une corrélation négative entre le SEP et

l'épuisement). Les auteurs attribuent cette contradiction au caractère spécifique de l'ASSET. En effet, les auteurs, en créant cette nouvelle échelle, ont voulu mettre l'accent sur une mesure du SEP en lien à une tâche spécifique. En concevant cet instrument, ils entendent ainsi répondre à une critique majeure sur le caractère trop général des échelles de mesure du SE des enseignants (Klassen *et al.*, 2011). Aussi, le score à l'échelle de l'épuisement professionnel ne renvoie pas à une tâche particulière, car c'est un état général dont les sources sont multiples. Or, les scores obtenus avec l'ASSET, étant des mesures spécifiques liées à des tâches spécifiques, la sensibilité de la mesure de l'épuisement s'en trouve ainsi diminuée et l'association entre les deux mesures compromises (Ruble *et al.*, 2013).

Pour conclure sur cette étude, même si les qualités psychométriques de l'ASSET doivent être améliorées, selon les auteurs, il semble que cette nouvelle échelle soit prometteuse pour les futures recherches dans le domaine du SEP des enseignants d'élèves ayant un TSA.

2.2.3 Synthèse de la recension des écrits

À partir des éléments présentés ci-dessus, il est possible de faire les constats suivants. D'une part, la relation entre les croyances d'efficacité et les performances des individus est une des relations les plus significatives qui a été étudiée dans le domaine de l'éducation (Esposito *et al.*, 2007). De plus, il a été démontré que le développement du champ de recherche spécifique au SEP des enseignants révèle que ces croyances d'efficacité sont fortement liées aux comportements des enseignants reliés à une intervention éducative efficace, notamment en contexte inclusif (Esposito *et al.*, 2007).

D'autre part, le SEP des enseignants du primaire qui travaillent avec des élèves ayant un TSA est un domaine encore peu exploré (Jennett *et al.*, 2003; Ruble *et al.*, 2013; Ruble *et al.*, 2011) quel que soit le contexte d'enseignement, ordinaire ou spécialisé.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, la plupart des études sur le SEP des enseignants relevant d'un paradigme positiviste, utilisent une démarche quantitative. Aussi, depuis peu, certains chercheurs recommandent de poursuivre les investigations en diversifiant les approches méthodologiques, notamment qualitatives, afin de mieux comprendre comment fonctionnent les mécanismes du SEP à travers les expériences individuelles des enseignants (Klassen *et al.*, 2011; Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

Partant des résultats de cette recension ainsi que d'une analyse sommaire des échelles de SEP disponibles à ce jour, nous pouvons constater qu'il existe une grande diversité de questionnements et un nombre de facteurs importants impliqués dans le SEP des enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins particuliers, y compris les élèves ayant un TSA.

Dans la plupart des études recensées, et d'un point de vue méthodologique, il est intéressant de noter que le SEP des enseignants est mesuré selon deux procédés (Tableau 2.1).

1. Au moyen d'une échelle spécifique de SEP (celui-ci considéré comme une variable dépendante) et dont les sous-échelles renvoient à des dimensions liées aux pratiques, ou encore à la formation de l'enseignant. C'est, entre autres, le cas de l'échelle de Tschannen-Moran et Hoy (2001) ou encore de celle de Ruble *et al.* (2013). Nous nommerons ce type de variables « *variables intra-SEP* », car elles sont considérées par les auteurs comme faisant partie du construit du SEP.
2. Au regard de facteurs d'influence du SEP. Par conséquent, ces facteurs sont des variables indépendantes qui, lorsqu'elles sont manipulées,

influenceraient le niveau de SEP de l'enseignant. Nous nommerons ce type de variables « *variables extra-SEP* », parce qu'elles se situent à l'extérieur du construit, tout en ayant une influence sur lui.

L'analyse de ces deux procédés méthodologiques met en évidence des variables communes, utilisées soit comme une variable intra-SEP, c'est-à-dire une dimension propre au SEP, soit comme une variable extra-SEP, c'est-à-dire un facteur d'influence du SEP. C'est le cas des variables « gestion des comportements », « collaboration », « formation » et « caractéristiques de l'enseignant ». Les autres variables sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.1
Variables étudiées dans l'analyse du SEP des enseignants d'élèves
ayant des besoins particuliers y compris les élèves ayant un TSA
(études quantitatives)

Variables intra-sep	Variables extra-sep
Gestion des comportements	Gestion des comportements
Collaboration	Collaboration
Formation	Formation
Caractéristiques de l'enseignant	Caractéristiques de l'enseignant
Pratiques pédagogiques	Expériences
	Croyances et attitudes des enseignants
	Ajustements (coping)
	Caractéristiques de l'élève
	Stress et épuisement professionnel

Aussi, l'objectif de notre étude est de décrire qualitativement le SEP enseignant à partir des dimensions déjà explorées dans la littérature et de poursuivre la compréhension de ce phénomène à travers le vécu des enseignants en classe auprès de

leurs élèves ayant un TSA. À ce titre, nous avons choisi d'explorer les dimensions suivantes dans le cadre de la présente étude : les pratiques pédagogiques, les pratiques de gestion des comportements, les pratiques de collaboration et les pratiques favorisant l'engagement de l'élève. Elles sont définies en détail en annexe F.

De plus, il apparaît opportun d'étudier notre question de recherche dans un contexte de découverte d'un phénomène (Lessard-Hébert *et al.*, 1997) dans la mesure où aucune étude n'a encore été réalisée au Québec sur ce thème, justifiant ainsi le devis d'une méthodologie de recherche qualitative et sur un mode interprétatif. L'étude de cas est la démarche méthodologique retenue. Cette dernière sera présentée et justifiée au chapitre consacré à la méthodologie.

Il est à noter que la démarche méthodologique de natures qualitative et descriptive est à ce jour encore peu utilisée dans les études sur le SEP des enseignants d'élèves HDAA. Rappelons à cet effet que les recherches dans ce domaine sont majoritairement quantitatives et, à ce titre, Klassen *et al.* (2011) en appellent à multiplier les recherches de types qualitatif et mixte, dont l'étude de cas (*ibid*, p. 23-24). Pour ces raisons, il est intéressant de considérer la pertinence scientifique de notre étude.

2.3 Objectifs spécifiques de recherche

Les objectifs spécifiques de l'étude sont les suivants :

1. appréhender l'expression du SEP enseignant à travers les pratiques rapportées de deux enseignantes œuvrant auprès des élèves ayant un TSA, en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire ;

2. identifier des facteurs qui pourraient influencer, positivement ou négativement, le SEP des deux enseignantes.

Pour répondre à ces objectifs, nous apporterons une attention particulière aux descriptions faites par les enseignantes sur leur pratique, car elles peuvent révéler des mécanismes implicites directement liés au SEP ou à d'autres types de croyances et dont les enseignantes n'ont pas pris la mesure. Par exemple, une enseignante peut déclarer se sentir efficace sur telle ou telle activité, cependant, à la lumière de ce que cette dernière décrit lors de la mise en place cette activité, des difficultés qu'elle rencontre et des moyens qu'elle met en œuvre pour contourner ces difficultés, il est possible qu'on constate que l'enseignante ne se perçoive pas aussi efficace qu'elle le déclarait.

Les réponses à ces objectifs nous permettront, à travers les expériences individuelles de deux enseignantes et au moyen d'une méthodologie de type qualitatif, de mieux comprendre comment fonctionnent les croyances d'efficacité personnelles de ces enseignantes. Cette démarche descriptive et compréhensive s'inscrit dans les recommandations faites par plusieurs chercheurs, comme le rappellent Klassen *et al.* (2011).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 L'approche méthodologique

La recherche menée est de nature fondamentale et a pour objectif l'apport de nouvelles connaissances. (Van der Maren, 2003).

L'enjeu de notre recherche se situe dans une perspective nomothétique; en d'autres mots, il s'agit de porter un regard critique sur les énoncés théoriques, tels que présentés au chapitre précédent, dans le but d'affiner et d'enrichir des connaissances théoriques existantes (ibid).

Concrètement, nous tenterons de décrire et d'enrichir le socle de connaissances déjà établies sur le SEP des enseignants (Tschannen-Moran et Hoy, 2001), en tant que phénomène complexe dont les assises théoriques font l'objet de nombreuses discussions au sein de la communauté scientifique depuis plusieurs décennies.

De plus, il semble pertinent d'apporter un nouvel éclairage sur ces discussions dans le contexte de l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA au primaire. À ce titre, notre recherche revêt un caractère exploratoire et la méthodologie retenue pour cette étude est principalement de type qualitatif, de par la nature des données collectées et analysées.

La posture épistémologique sous-jacente à notre étude de cas relève du paradigme interprétatif, qui permet ainsi de mieux comprendre un phénomène en lui attribuant une signification ; ce phénomène, qui constitue l'objet de recherche, est pris en compte *dans son contexte* (Karsenti et Demers, 2011).

La présente recherche prend la forme d'une étude empirique avec une perspective monographique, c'est-à-dire par l'analyse d'une ou plusieurs situations individuelles (ibid). À cette fin, nous avons choisi d'utiliser une méthodologie de recherche de plus en plus répandue en éducation, comme le rappellent Karsenti et Demers (2011), celle de l'étude de cas.

Compte tenu de la problématique énoncée et du déficit de connaissances relatives à notre questionnement, il semble pertinent d'examiner, au moyen de cette méthodologie, un champ d'études encore peu exploré à ce jour : le SEP des enseignants du primaire *travaillant avec des élèves ayant un TSA*.

3.2 La démarche de l'étude multi-cas appliquée à la présente recherche

Karsenti et Demers (2011) définissent l'étude de cas, ou multi-cas, comme un plan de recherche à part entière permettant à un chercheur d'étudier une situation en contexte naturel, à la lumière de plusieurs indicateurs. Ces indicateurs sont, pour le chercheur, des sources d'information qui lui permettront de mieux comprendre ladite situation. Ces sources d'information peuvent être multiples et provenir de diverses sources, telles que des données issues d'observations, d'entrevues, de questionnaires, de documents, tel le plan d'intervention de l'élève, ou encore d'archives.

L'étude de cas, ou multi-cas, offre l'avantage d'être flexible et peut s'appliquer tant dans une perspective exploratoire que vérificatoire, et permet de saisir toute la « complexité et la richesse » d'un phénomène (ibid, p. 230).

Le cas à l'étude nommé « SEP de l'enseignant » décrit un phénomène psychologique autoréférent (Lecomte, 2004) tel que perçu par deux enseignantes d'élèves ayant un TSA, une en classe ordinaire et l'autre en classe d'ASS. Les sources d'information provenant de l'analyse de chaque cas ont été collectées et traitées de façon à clarifier le plus possible les caractéristiques du SEP de chaque enseignante. Dans un premier temps, les cas ont été analysés individuellement, puis dans une synthèse multi-cas (Figure 3.1). Les principales sources d'information proviennent pour chacun des deux cas des données d'une entrevue semi-dirigée, d'une fiche signalétique et d'un questionnaire d'échelle du SEP. Ces instruments sont présentés à la section 3.4.

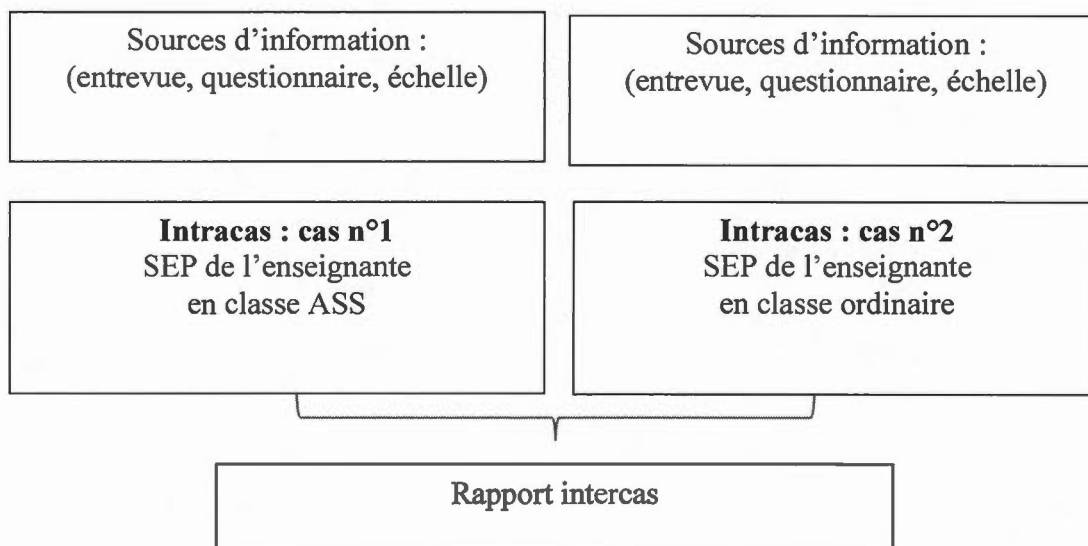


Figure 3.1 Modélisation de la présente étude multi-cas

Pour conclure, la démarche méthodologique choisie vise à produire de nouveaux savoirs qui pourront être intégrés à des recherches futures sur les modalités de soutien à une pratique enseignante efficace et à la hauteur des défis actuels.

3.3 Les participantes

Compte tenu de l'objectif général de notre recherche, soit l'étude descriptive du SEP des enseignants œuvrant auprès des élèves ayant un TSA, en classe ordinaire et en classe ASS, deux enseignantes, chacune affectée dans un de ces deux contextes, ont participé à la présente étude. Afin d'assurer l'anonymat des participantes, nous les avons nommées Christelle, enseignante en ASS et titulaire d'une classe TSA, et Marie-Thérèse, enseignante au régulier et intégrant dans sa classe un élève ayant un TSA.

La procédure mise en place pour recruter les participantes sera exposée ci-après à la section 3.5.

3.4 Instruments de recherche

3.4.1 L'entretien semi-dirigé

Pour construire le protocole d'entretien (annexe B), nous nous sommes appuyée, d'une part, sur les développements théoriques les plus récents sur le SEP enseignant et, d'autre part, sur les données issues de la recension des écrits sur le SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers, dont les élèves ayant un TSA, et présentées au chapitre précédent.

Aussi, les questions initiales du protocole d'entretien ont pour but de mieux comprendre comment les enseignantes se sentent efficaces en classe auprès de leurs élèves ayant un TSA et quels seraient les facteurs pouvant influencer leur SEP, et ce, à travers une description la plus précise possible de leur pratique et en regard des obstacles rencontrés et des moyens mis en œuvre pour contourner ces obstacles et atteindre ainsi le but de la recherche.

Les pratiques ciblées dans le guide d'entretien sont les pratiques pédagogiques, de gestion de classe, de collaboration et celles visant à engager les élèves dans leurs apprentissages. Par ailleurs, des questions ont été prévues dans le but d'identifier les facteurs émotionnels et motivationnels pouvant intervenir dans le SEP des enseignantes.

Enfin, compte tenu du caractère semi-directif de l'entrevue, les enseignantes ont eu l'opportunité de développer les points qu'elles jugeaient important de détailler et qui pouvaient enrichir notre corpus de données ; aussi, des questions de relance ont été envisagées selon les propos de chacune.

3.4.2 L'échelle de SEP des enseignants

L'échelle choisie pour la présente étude est la version franco-qubécoise (Ménard *et al.*, 2011) de l'échelle *Teacher Efficacy* proposée par Tschannen-Moran et Hoy (2001). Notre choix s'est porté sur cet instrument pour les raisons suivantes : tout d'abord, il s'agit de l'échelle, dans sa version originale, la plus récente en ce qui a trait aux derniers développements théoriques dans le domaine. De plus, ce questionnaire peut être rempli par tous les enseignants, qu'ils soient en classe ordinaire ou spécialisée. À ce titre, l'échelle spécifique *The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* ou ASSET (Ruble *et al.*, 2013) présentée dans le chapitre deux,

n'a pas été retenue, car elle est destinée spécifiquement aux enseignants spécialisés et non aux enseignants des classes ordinaires. De plus, la version francophone a fait l'objet d'une recherche de validation lors de sa traduction. Enfin, il est à noter que dans sa version originale, l'échelle que nous avons retenue pour la présente étude a été administrée à des enseignants du primaire, alors que dans sa version traduite en français, elle a été administrée à des enseignants du post-secondaire (Ménard *et al.*, 2011).

Plus précisément, l'échelle de SEP mesure le niveau d'efficacité des enseignants selon trois dimensions correspondant à trois sous-échelles : les stratégies d'enseignement, les stratégies d'engagement, et enfin, les stratégies de gestion de classe (Tableau 3.1). À ce titre, Ménard *et al.* (2011) se sont assurés que l'échelle traduite en français présentait une bonne cohérence interne : les coefficients alpha de Cronbach obtenus au regard de l'efficacité des stratégies d'enseignement, de l'efficacité en gestion de classe et de l'efficacité dans l'engagement des étudiants sont respectivement de 0.76, 0.86 et 0.78 (*ibid*, p. 201).

Au total, l'échelle comporte 24 items selon neuf niveaux à l'échelle de Lickert, où un score de 9 représente le SEP le plus élevé et un score de 1 représente l'absence de SEP. Le questionnaire et les items associés sont présentés en annexe C

Tableau 3.1
Description des sous-échelles de l'auto-efficacité enseignante (Ménard, 2011)

Sous-échelle	N° d'items	Définition
Stratégies d'enseignement	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22	Capacité perçue de l'enseignant à adapter son enseignement aux différents types d'étudiants, varier ses interventions et s'assurer de la compréhension de tous.
Gestion de classe	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23	Capacité perçue de l'enseignant à maintenir une certaine discipline auprès des étudiants, faire respecter des consignes et gérer des étudiants susceptibles de déranger le déroulement normal du cours.
Engagement des étudiants	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24	Capacité perçue de l'enseignant d'engager (motiver) les étudiants efficacement dans les tâches d'apprentissage.

3.4.3 La fiche signalétique

Cet instrument a pour but d'informer sur le profil individuel des participantes et permet de renseigner sur les éléments suivants : le genre, le type d'affectation, le nombre d'années d'expérience en enseignement en général et le nombre d'années d'expérience auprès des élèves ayant un TSA, la formation universitaire initiale et la formation continue sur les cinq dernières années, le cas échéant. La fiche signalétique est présentée en annexe D.

3.5 Procédures de recrutement et de collecte des données

Suite à la présentation du projet de mémoire et à l'obtention du certificat éthique au courant du printemps 2015, un appel à participer a été lancé afin de recruter quatre enseignants, deux en ASS et deux en classe ordinaire. Le recrutement des participants a été effectué auprès des étudiants inscrits à l'hiver et à l'été 2015 à la maîtrise en éducation et au DESS en intervention éducative auprès des élèves ayant un TSA. Il

pouvait aussi être réalisé au sein des réseaux professionnel et universitaire de l'étudiante, à la condition que les candidats et candidates ne soient pas en lien direct avec cette dernière.

Plusieurs enseignants ont répondu à l'appel, cependant, parmi les répondants, une seule travaillait dans une classe ordinaire et intégrait un élève ayant un TSA. Les autres enseignants étaient en classe ASS. Aussi, nous avons retenu deux enseignantes pour notre étude multi-cas, au lieu des quatre cas prévus initialement : une en classe ordinaire et l'autre en classe ASS.

Après avoir reçu le consentement des deux enseignantes (appendice A), les rencontres ont été planifiées. La rencontre avec Christelle a eu lieu dans la classe de l'enseignante. La rencontre avec Marie-Thérèse a eu lieu au domicile de l'enseignante, cette dernière étant en congé de maladie depuis 4 mois, suite à une chirurgie. L'enseignante devait reprendre son activité professionnelle à la rentrée suivante (2015).

La durée des rencontres avec les deux enseignantes était en moyenne de deux heures à deux heures trente.

La collecte des données a été réalisée suivant les étapes et les procédures décrites ci-dessous.

1. Envoi du formulaire de consentement par courriel aux participantes, quelques jours avant la rencontre.
2. Passation des entretiens individuels semi-directifs : cette étape vise à recueillir des informations verbales auprès des participantes sur leur expérience d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA pour ainsi

mieux comprendre comment leur SEP s'exprime à travers leur pratique. Les entretiens ont été enregistrés sur un dictaphone numérique.

3. Passation d'une échelle « papier-crayon » individuelle et standardisée visant à mesurer le SEP des enseignantes.
4. Remise de la fiche signalétique remplie par les enseignantes.

L'entretien, la passation de l'échelle et la remise de la fiche signalétique ont été effectués lors d'une seule et même rencontre.

3.6 Procédures de traitement et d'analyse des données

Les entretiens enregistrés ont été retranscrits au moyen du logiciel Express Scribe. Puis, le codage et le traitement qualitatif des données de l'entretien ont été réalisés au moyen du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo (version 11) et selon une double procédure de codage (Miles et Huberman, 2003) :

- Un codage ouvert, appelé aussi codage sélectif, a été réalisé à partir des réponses de chacune des enseignantes. Les thèmes initiaux ont été définis à partir des éléments du protocole d'entretien.
- Un codage inductif a été réalisé, lorsque les réponses des enseignants n'étaient pas en lien avec les questions posées. Dans ce cas, le codage des données a été réalisé selon une procédure de thématization continue, comme proposée par Paillé (2003). Par ailleurs, cette analyse inductive a pour but d'extraire de nouvelles informations qui pourraient être liées au SEP.

Une troisième procédure a été effectuée afin de réaliser une synthèse critique des deux entrevues considérées ensemble, soit :

- Un codage transversal a été effectué dans le cadre d'une analyse transversale des données des deux entrevues. Cette étape a permis, d'une part, de vérifier la concordance des thèmes entre les deux cas et, d'autre part, de mettre en perspective les nouveaux thèmes apparus lors de l'analyse inductive.

Les thèmes initiaux et les thèmes finaux, issus de la procédure décrite ci-dessus, sont présentés en annexe E;

Cette triple procédure d'analyse vise à décrire qualitativement le SEP des deux enseignantes dans le contexte de leur pratique professionnelle auprès des élèves ayant un TSA et à faire émerger de nouvelles informations sur les facteurs qui pourraient par ailleurs l'influencer.

Les procédures de codage et d'analyse des données de l'entretien ont été vérifiées par le comité de direction de la chercheuse.

Les résultats à l'échelle de mesure du SEP enseignant ont été soumis à une analyse statistique descriptive, qui a consisté à déterminer le SEP moyen de chacune des enseignantes, en effectuant la moyenne de leurs cotations aux items des trois sous-échelles. De plus, nous avons mis en perspective les réponses aux items du questionnaire au regard des données des entrevues.

Pour conclure, les deux cas ont été décrits et analysés individuellement en croisant les données issues des entretiens, des échelles et des autres sources d'information, comme cela vient d'être précisé. À ce titre, les résultats de chacun des cas constituent les rapports intracas et sont présentés au chapitre quatre.

Enfin, l'analyse approfondie de l'ensemble des données, les deux cas considérés ensemble, a permis de réaliser un rapport intercas, présenté et discuté au chapitre cinq.

Le rapport intercas constitue la synthèse descriptive et interprétative sur le SEP des deux enseignantes, en classe ordinaire et en classe ASS, ainsi que sur les facteurs

pouvant influencer leur SEP. Il a pour but de répondre aux objectifs spécifiques annoncés préalablement.

3.7 Éthique

La mise en œuvre de la méthodologie d'une recherche scientifique nécessite que cette dernière soit conforme à des normes éthiques reposant principalement sur le respect des droits de la personne, le respect de la vie privée et celui de la confidentialité des informations. Pour cela, nous avons remis un formulaire de consentement aux participantes.

De plus, durant les rencontres avec les participantes, nous leur avons rappelé qu'elles pouvaient à tout moment interrompre ou mettre fin à l'entretien si les questions posées suscitaient un quelconque inconfort.

Enfin, dans le but de préserver la confidentialité des données, un pseudonyme été attribué à chacune des participantes.

La présente étude a été approuvée par le Comité éthique de l'UQAM, le 25 mai 2015 (certificat n°2015-0173A).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente, tour à tour, les résultats décrivant comment le SEP de Christelle et de Marie-Thérèse, les deux enseignantes ayant participé à ce projet, se manifeste dans différentes sphères de leur pratique professionnelle. Pour chacune des enseignantes, nous tenions tout d'abord à dresser un portrait et à illustrer le contexte dans lequel elle exerce, à savoir son école et sa classe. Ensuite, les manifestations de son SEP sont décrites dans le cadre de ses pratiques pédagogiques, puis dans les domaines de la gestion des comportements, de la collaboration et des pratiques favorisant l'engagement de ses élèves dans leurs apprentissages. Enfin, nous présenterons les facteurs susceptibles d'influencer son SEP.

4.1 Cas 1 : Le SEP de Christelle, enseignante en adaptation scolaire

4.1.1 Portrait de Christelle

Christelle est enseignante au primaire, en adaptation scolaire, depuis 19 ans et œuvre spécifiquement auprès des élèves ayant un TSA depuis quatre ans. Auparavant, elle a enseigné auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage.

L'enseignante a obtenu son baccalauréat en adaptation scolaire en 1996 et a effectué quatre stages au cours de son cheminement universitaire. Dans le cadre du

développement professionnel, Christelle a bénéficié de cinq formations, dont une s'intitulant « *Comprendre les besoins TED* », donnée par sa commission scolaire en 2010. Cette formation s'apparente plus à un module d'information sur le thème général des TED⁴ qu'à une formation sur les stratégies d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA. En effet, au cours de l'entrevue, Christelle déclare :

Je n'ai pas eu de formations sur le TSA en adaptation. On n'a pas de formations pour nos TSA, pas de regroupements pédagogiques ou de formations TSA. Quand j'ai pris la décision de prendre cette clientèle-là je n'avais aucune idée de ce que c'était.

Christelle déclare avoir eu l'opportunité de visiter une classe TSA disposant d'une structure inspirée du programme TEACCH⁵. L'accès à ce milieu éducatif dédié aux élèves ayant un TSA lui a permis de parfaire ses connaissances sur ce trouble et sur les stratégies d'enseignement associées :

Quand j'ai débuté avec la classe, où là on m'a parlé un peu de l'apprentissage un peu plus TEACCH, avec l'essentiel. On est allé visualiser une classe TEACCH pour voir la différence, pour voir de quelle façon ils rangeaient leur matériel aussi, de quelle façon ils présentaient aux enfants aussi.

Plus largement, l'analyse des propos de l'enseignante confirme que toutes les connaissances sur le TSA, qu'elle a acquises au cours de sa carrière, ne sont pas issues de sa formation initiale, mais plutôt de sa pratique professionnelle en collectant des informations auprès de collègues plus experts, en se documentant par elle-même,

⁴ TED (trouble envahissant du développement) est l'acronyme utilisé jusqu'en 2013, l'année de parution du DSM-V. Remplacé depuis par l'acronyme TSA.

⁵ Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children : le modèle TEACCH est un modèle de prise en charge éducative pour les enfants ayant un TSA, en place dans plusieurs milieux scolaires au Québec.

mais surtout en observant ses élèves : « C'est au quotidien, à côtoyer différents enfants ». Les connaissances de Christelle sur le TSA sont donc ancrées dans son expérience sur le terrain et lui permettent d'enseigner auprès de ce profil d'élèves, et ce, en dépit d'un déficit de formation sur ce thème dans sa formation universitaire initiale.

4.1.2 Portrait de l'école et de la classe

L'école où travaille Christelle comporte plus de 200 élèves et se situe dans un milieu socio-économique défavorisé, dans le nord de l'île de Montréal. L'école propose les services de plusieurs professionnels, dont des orthopédagogues, une psychologue et des technicien(ne)s en éducation spécialisée (TES). L'école constitue un point de service TSA au sein de la commission scolaire à laquelle elle est rattachée et dispose de quatre classes dédiées aux élèves ayant un TSA.

Christelle enseigne auprès de six élèves âgés entre six et sept ans qui ont tous reçu le diagnostic de TSA. Ils suivent le programme de premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e années) conformément au programme de formation de l'école québécoise ou PFEQ (MELS, 2006⁶). Cinq élèves ont Christelle comme enseignante pour la première fois et un élève l'avait déjà eu pour enseignante l'année précédente.

Nous résumons ci-dessous le portrait des élèves de la classe, tel que décrit par Christelle :

Sur le plan scolaire, tous les élèves de la classe effectuaient, pour la seconde année, le programme de première année. Cinq élèves ont effectué

⁶ Toute autre référence au PFEQ renvoie à ce document cité.

auparavant un parcours en maternelle TSA, et un élève en maternelle dite « régulier ». Parmi les élèves, un a complété, à la fin de l'année, les évaluations de 1^{re} année en français et en mathématiques et avait même commencé le programme de 2^e année en lecture.

Au sujet du niveau scolaire des autres élèves de la classe, Christelle déclare : « C'est certain qu'il y a des décalages au niveau du français, lecture et écriture, c'est pas le même rendement ». Par contre, l'enseignante ne nous indique pas si le niveau scolaire de ces cinq autres élèves est homogène ou non.

Par ailleurs, les élèves « étaient pour la majorité avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) avec pour la plupart une capacité d'attention limitée de sept minutes environ en début d'année », capacité qui s'est améliorée durant l'année, selon l'enseignante. Elle ajoute que la moitié des élèves reçoit une médication pour ce trouble, mais « sans changements majeurs » observés sur leur comportement. De plus, l'enseignante relève un élève présentant des difficultés de langage plus marquées que les autres et un autre présentant un diagnostic de dyspraxie. Par ailleurs, elle témoigne que la plupart des élèves présentent des difficultés aux plans de l'autonomie et de l'organisation au travail, particulièrement saillantes en début d'année.

Sur le plan comportemental, l'enseignante mentionne que deux élèves manifestent des difficultés importantes de comportement et elle décrit plusieurs autres comme « amorphes, certains étant souvent couchés sur le plancher une bonne partie de la première étape et d'autres plus moteurs ».

En considérant les forces des élèves, Christelle mentionne que plusieurs parmi ses élèves ont développé rapidement, durant l'année scolaire, des aptitudes marquées au plan scolaire, comme en lecture et au plan de l'autonomie. D'autres possèdent des

qualités comme le sens de l'humour ou encore la serviabilité auprès de l'enseignante, mais aussi de leurs pairs.

Pour conclure, la classe de Christelle présente toutes les caractéristiques d'une classe d'adaptation scolaire au primaire, soit à petit effectif, avec des élèves présentant des besoins particuliers au regard de leur diagnostic de TSA.

4.1.3 Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques décrites par Christelle comprennent les tâches de planification des enseignements, les tâches d'enseignement proprement dites, et les tâches d'évaluation des apprentissages. L'ensemble de ces tâches est examiné au regard des obstacles rencontrés par l'enseignante et des ajustements qu'elle réalise pour y faire face. Ces éléments nous permettront de mieux comprendre comment le SEP de Christelle s'exprime dans le domaine pédagogique de sa pratique.

4.1.3.1 Les tâches de planification des enseignements

Au quotidien, l'enseignante planifie les enseignements de la journée au moyen de bacs et de paniers contenant le matériel pédagogique destiné à chacun des élèves, en fonction de leurs besoins :

J'avais un système de boîtes où je mettais à l'intérieur les différents cahiers que l'enfant utilisait, donc un cahier d'écriture, un cahier de lecture, un cahier de bandes qu'il travaille un peu plus le syllabique pour être un peu plus facile étant donné que mes élèves sont non lecteurs quand ils débutent avec moi.

Ce système de bacs et de paniers illustre une planification à court terme structurée et routinière des enseignements; cependant l'enseignante s'accorde la souplesse nécessaire pour faire face à des situations imprévues : « Le cadre est très rigoureux quand même au niveau de l'horaire, mais à l'intérieur de cet horaire-là y a toujours de la place à bouger ».

Par ailleurs, Christelle déclare ne pas planifier ses enseignements avec précision : « Je fais une planification très grossière dans mon agenda. Mais il peut arriver que toutes sortes de choses m'amènent ailleurs » et elle reconnaît, à ce titre, manquer de rigueur pour cette activité : « Ce n'est pas ma grande force la planification, honnêtement ça bouge beaucoup, comme ça change beaucoup d'une année à l'autre, je n'ai pas de planification globale comme les profs du régulier. La rigueur n'est pas ma force ».

Ce trait de personnalité spécifique à cette tâche constitue sans doute un obstacle à la réalisation des activités de planification.

De plus, l'enseignante qualifie ce type d'activité de « carcan » administratif et avoue qu'il ne constitue pas une priorité au sein de sa pratique : « Mon souci principal, c'est l'organisation de la classe et la gestion de classe, [...] mais la planification et la rigueur de la documentation, puis de la paperasse, c'est pas nécessairement ma grande force ».

En résumé, Christelle ne se sent pas ou peu en mesure de planifier ses enseignements efficacement, tout au moins à moyen et long termes, illustrant ainsi un niveau de SEP peu élevé dans ce domaine.

4.1.3.2 Les tâches d'enseignement

Lors de l'entretien, Christelle a discuté largement de ce qu'elle faisait en classe en ce qui a trait à ses pratiques d'enseignement. Dans un premier temps, nous décrivons une journée type dans la classe de Christelle et, dans un second temps, les tâches d'organisation des enseignements ainsi que les tâches d'enseignement proprement dites.

Journée type dans la classe de Christelle

Lorsque les élèves sont installés, Christelle prépare et organise les paniers de travail individuel avec le matériel des élèves en vue des enseignements de la journée. Après avoir établi, avec leur participation, l'horaire visuel de la journée pour les séances de travail individuel et de groupe, des jeux calmes sont proposés aux élèves. Cette période d'accueil est d'une durée de dix minutes environ.

La première période d'enseignement, d'une durée de trente minutes, est répartie de la manière suivante : deux périodes de vingt minutes sont consacrées au travail autonome de l'élève, avec le matériel prévu à cet effet dans le panier de ce dernier, avec le soutien de l'éducatrice, et une période de dix minutes de travail avec l'enseignante sous forme de rencontre individuelle.

La deuxième période d'enseignement est consacrée à des activités, telles que les mathématiques, en grand groupe ou en sous-groupes. Cette période pouvait être affectée également à une activité avec un enseignant spécialiste, comme l'éducation physique ou les arts plastiques.

La matinée se termine avec des activités de détente d'une durée de quinze minutes au cours desquelles Christelle se concentre sur le développement des habiletés sociales de ses élèves.

L'après-midi s'organise autour d'activités moins structurées que celles de la matinée avec, entre autres, des ateliers de logique, d'arts plastiques, de motricité, de mimes ou encore de jeux.

Organisation des activités et du matériel d'enseignement

Comme indiqué ci-dessus, une journée dans la classe de Christelle se déroule selon une routine bien établie et stable, répondant ainsi, d'après l'enseignante, à une certaine sensibilité aux changements manifestée par plusieurs élèves : « On avait un horaire qui se ressemblait énormément d'une journée à l'autre, l'horaire était sensiblement le même donc pour les rassurer beaucoup ».

L'enseignante donne les consignes aux élèves et leur distribue les paniers contenant les activités selon un horaire visuel :

Donc, avec un système d'horaire de travail, j'avais trois pictos différents qui voulaient dire : le premier 10 minutes, tu travailles dans ce cahier-là, le deuxième 10 minutes, tu travailles dans celui-là et le troisième 10 minutes, tu es en rendez-vous, par exemple, avec moi.

Cette organisation, basée sur la structuration du temps, des espaces et des activités, s'inspire du programme TEACCH. Notons que la classe de Christelle n'est pas une classe TEACCH; néanmoins, l'enseignante s'en inspire pour organiser sa classe :

L'enfant pouvait débiter en retrouvant le même cahier que le picto, la même image et pouvait commencer à s'avancer. Certains avaient besoin de post-it dans le cahier pour statuer quelle page y avait à faire, la quantité de travail, d'autres ont pas besoin d'avoir ce repère-là, sont capables d'avancer jusqu'à ce que le *timer* sonne ».

Enfin, l'enseignante adapte le matériel de certains contenus pédagogiques, qu'elle nomme « tâches velcro », et ce, en fonction du niveau fonctionnel de l'élève : « Donc, c'est un peu une tâche de cahier qui a été plastifiée sur carton avec un système de velcro, donc au lieu de juste prendre le crayon et de relier le mot à l'image, ben là, ils devaient prendre le mot et le coller à côté de l'image avec un velcro ».

Aussi, l'organisation des activités et du matériel d'enseignement permet à Christelle de préparer ses enseignements, selon les besoins et le niveau de chaque élève. Cette tâche d'organisation ne semble pas présenter de difficultés majeures pour l'enseignante et, de ce fait, en montre une relative aisance.

Les tâches d'enseignement

Comme décrit plus haut, l'organisation préalable des bacs et des paniers ainsi que l'horaire visuel présenté aux élèves posent les jalons d'un enseignement visant à répondre aux besoins spécifiques de chacun d'eux : « Il y avait du cahier régulier, pour les autres c'était du matériel adapté [...] puis avec les fiches j'étais capable de l'amener à être lecteur puis à réussir à faire des tâches ».

L'enseignante fait appel à diverses stratégies, par exemple, le fractionnement et la répétition des activités : « Donc vraiment morcelé là, micro-enseignements là, qui étaient plus répétitifs », ou encore en rendant les apprentissages moins abstraits, grâce

à l'utilisation d'objets tangibles : « On classait en ordre de grandeur des chandelles, [...] j'essayais avec des dessins, des collants ».

Christelle est amenée à diminuer le niveau de difficulté de l'activité, quand cela est nécessaire, dans le but de favoriser la réussite de ses élèves et pour développer leur estime de soi : « [...] des petits livres très très faciles où ils se sentent compétents, ça les embarque dans le processus », et elle n'hésite pas, pour cela, à poursuivre son activité d'enseignement à l'extérieur de la classe, notamment pour l'enseignement de la lecture :

Je favorise beaucoup, quand ils réussissent à lire un petit livre, d'aller le lire à quelqu'un d'autre donc la secrétaire, la direction, alors si le parent lui mobilise pas toute son énergie, *moi je mobilise et je m'organise* pour que l'enfant sente qu'à l'extérieur de la classe il y a d'autres personnes qui sont fières de ses efforts.

Par ailleurs, Christelle tente, dès que cela est possible, de rejoindre les intérêts spécifiques de ses élèves et, à ce titre, y accorde une attention particulière dans ses enseignements. Ainsi, l'enseignante favorise les apprentissages par le jeu ou par des activités manuelles, rendant la discipline plus attractive et plus proche de la réalité de ses élèves :

Donc les sciences au premier cycle sont peu, sont pas évaluées donc peu traitées et intégrées. On y va par forme de jeu, classement des trucs comme ça. [...] pareil comme l'univers social aussi, donc parler des Indiens à mes élèves puis de quelque chose qui est très loin, à part peut-être le fait que c'est comme une histoire, que c'est un bricolage, je vais aller les chercher. [...] Éthique et culture avec les miens, je le transforme en habiletés sociales beaucoup plus qu'en éthique et culture.

Les tâches d'enseignement de Christelle impliquent, par ailleurs, des situations d'apprentissage différentes. L'enseignante déclare que les enseignements qu'elle

dispense en individuel, c'est-à-dire en un pour un, concernent principalement la lecture, du fait des niveaux contrastés des élèves dans cette discipline : « On a besoin de temps pour pratiquer en un/un, ça je ne peux pas le faire en groupe. J'en ai fait un peu de lecture guidée avec le groupe mais il y a tellement de décalage entre les uns les autres que c'est plus laborieux ». Généralement, cette situation d'apprentissage s'applique aux notions qui n'ont jamais été abordées, quelle que soit la discipline, et qui ne peuvent pas être enseignées en groupe, selon Christelle : « Normalement, les apprentissages nouveaux, les choses je les faisais en individuel ».

Dans d'autres disciplines, comme les mathématiques, Christelle alterne l'enseignement en individuel et, selon le niveau d'autonomie des élèves, en sous-groupes ou en grand groupe : « Ils étaient assez autonomes pour qu'en mathématiques j'alterne entre du groupe et du cahier »; l'utilisation de divers matériels pour manipuler les concepts mathématiques permet à l'enseignante de réaliser plus facilement cette tâche d'enseignement en grand groupe :

C'était plus facile de faire de l'enseignement magistral avec les objets de manipulation, avec tout le monde, [...] y avait des notions où je pouvais le faire tout le monde ensemble à la table, les solides, la mesure, des choses comme ça où on peut s'amuser avec du matériel de manipulation, où là je faisais en groupe.

Pour revoir ou consolider certaines acquisitions, notamment pour les élèves plus avancés, Christelle constitue des sous-groupes :

C'est sûr que quand ça fait comme 2 ou 3 fois qu'on fait le retour sur la notion là, à ce moment-là j'en avais qui étaient plus avancés, c'est là que je pouvais faire des sous-groupes. Ceux qui avaient déjà compris comment faire, je les mettais ensemble, ceux qui avaient encore besoin de revoir la notion, pareil comme si c'était la première fois, ben là on le refaisait en plus petits groupes pour s'assurer d'une meilleure compréhension.

À ce titre, Christelle est convaincue qu'enseigner par petits groupes, les mathématiques notamment, facilite les apprentissages, à condition que le climat de la classe et le soutien d'un intervenant en classe le permettent, ce qui n'a pas toujours été le cas durant l'année scolaire à l'étude :

C'est plus facile le travail de groupe au niveau des mathématiques pour les enfants en difficulté souvent. J'aurais pu faire des sous-groupes, c'était mon souhait de faire des sous-groupes, mais la dynamique de la classe et la présence de mon éducatrice a varié beaucoup cette année. Donc mes sous-groupes en mathématiques je les ai moins utilisés. Ça faisait partie de mes désirs mais on l'a moins utilisé.

Cependant, dans certaines situations pédagogiques, Christelle fait face à des défis qu'elle tente de relever par divers moyens. C'est le cas, par exemple, pour l'enseignement du français et, plus particulièrement, la composition : « C'est quelque chose que je trouve difficile à faire : leur faire composer une phrase ». Christelle offre, entre autres, à l'élève d'autres modalités de réponse : « Donc je le travaille plus à l'oral, justement », mais surtout, elle reporte à plus tard l'atteinte de cet objectif, celui de les faire composer un texte, compte tenu de leur faible niveau en lecture : « C'est quelque chose que j'mets vraiment plus loin, parce que dans ma tête à moi, avant d'écrire, faut savoir lire un peu ». Aussi, même si l'enseignante semble avoir peu d'attentes concernant la réussite de certains élèves dans cette discipline, du moins à court terme, elle poursuit ses efforts pour soutenir les élèves les plus en difficulté et fait preuve de persévérance : « Je tourne longtemps [...] autour du pot pour essayer de m'assurer d'une réussite. Y en a qui [y] arrivent (à composer), après avoir maîtrisé la lecture de plusieurs mots ».

De plus, Christelle n'hésite pas à *se questionner* sur ce qui pourrait être à l'origine des difficultés de ses élèves, tout en imaginant de possibles solutions :

C'était d'analyser ses intérêts, d'essayer de voir qu'est-ce qui pourrait être stimulant. Est-ce que c'est parce qu'il a peu d'intérêt et est-ce que c'est parce qu'il stressait? Donc essayer de voir pourquoi il collabore moins dans ses apprentissages au niveau des math et essayer de trouver la solution.

Il est intéressant de constater, dans les propos de Christelle, que cette dernière se considère responsable de la motivation de ses élèves : « Je me suis posée beaucoup de questions au niveau des mathématiques, pourquoi, je l'accrochais pas autant », et qu'est-ce qu'elle serait en mesure de réaliser comme actions pour les motiver et les amener à réussir :

Donc quand ça fonctionne pas avec ce qu'on fait habituellement, ben il faut être prêt à aller ailleurs. Et non pas se dire que l'enfant va finir par aller où est-ce que moi je veux aller, mais bien essayer de trouver par quel chemin je peux arriver à l'enfant. Donc ça, c'est je pense que c'est la base pour se sentir compétent.

Ce dernier aspect constitue un indice important en faveur d'un SEP élevé dans les activités d'enseignement.

À travers les pratiques d'enseignement de Christelle, nous pouvons considérer que cette dernière, en se donnant pour objectif de favoriser les apprentissages de chacun de ses élèves tout en développant leur confiance en eux, ne lésine pas sur les efforts et les moyens pour y arriver : « J'aime ça, c'est ce que j'aime en adaptation scolaire. C'est d'essayer de trouver qu'est-ce qui peut l'aider à comprendre, quand y ont une notion là qui est difficile ». Les objectifs pédagogiques constituent des défis quotidiens pour l'enseignante, compte tenu du niveau scolaire et des profils des élèves. Aussi, par l'ensemble de ses propos, Christelle démontre qu'elle possède une bonne confiance en ses capacités à enseigner à ses élèves et en a pleinement

conscience : « Et puis la compréhension de l'enseignement, adapter l'enseignement, ça aussi c'est ma grande force ».

4.1.3.3 Les tâches d'évaluation des apprentissages

Comme pour les tâches d'enseignement décrites précédemment, nous tentons de comprendre comment le SEP de Christelle se manifeste lorsqu'elle réalise des tâches d'évaluation. Pour cela, il importe d'analyser la manière dont l'enseignante évalue ses élèves, et d'identifier les obstacles qui se présentent à elle.

La principale difficulté en matière d'évaluation ne concerne pas la tâche d'évaluation en soi, mais la justification de la note au bulletin de l'élève : « Quand je pense que j'avais un élève qui comptait jusqu'à 2, puis qui a appris à compter jusqu'à 10 à la fin de l'année. C'est difficile de dire "il a réussi". Mais il a réussi certaines choses ». En fonction du niveau de l'élève, l'enseignante évalue non pas les compétences telles que ciblées au bulletin de premier cycle, mais les compétences acquises réellement, à partir de ce qu'elle a effectivement enseigné à l'élève, et ce, même si le niveau de compétence de cet élève est en dessous de ce qui est attendu au regard du programme :

Donc, ce que je faisais dans le bulletin à ce moment-là, c'est pour ça que je dis que c'était très subjectif. Je donnais un pourcentage sur les notions que j'avais enseignées [...] je donnais une note mais avec vraiment un commentaire qui était associé. 70 % de : il sait compter jusqu'à 10, il est capable de dénombrer, classer des objets selon la mesure. C'était assez précis comme ça.

À ce titre, l'enseignante mentionne l'existence d'un écart, tant au niveau du rythme d'apprentissage que du rendement scolaire entre ses élèves et ceux des classes

ordinaires, alors qu'ils doivent répondre aux mêmes exigences du PFEQ : « On a un bulletin du régulier avec des notes qui veulent pas dire grand-chose finalement, parce que 70, 70 de quoi, 70 d'une première année régulière, c'est un petit peu utopique ». Aussi, Christelle montre un certain inconfort lorsqu'il s'agit d'informer les parents sur les résultats scolaires de leur enfant :

Parce que les parents peuvent interpréter que leur enfant est en réussite avec un 75 % et même se demander pourquoi leur enfant est en classe d'adaptation scolaire, et là tout à coup faut les recadrer, en disant, non c'est 75 % mais sur les notions que je lui ai enseignées.

Cette situation ambiguë amène l'enseignante à se questionner sur ses pratiques d'évaluation au regard, d'une part, des exigences du PFEQ et, d'autre part, des attentes des parents. Cette situation influence donc la manière dont Christelle réalise l'évaluation des apprentissages de ses élèves, et ce, en dépit des mesures d'adaptation mises en place et de la souplesse qu'offre l'organisation scolaire par cycle :

C'est sûr, en mettant en contexte, c'est le 1er cycle, donc les notions de 1re et 2e se chevauchent, mais c'est certain qu'au niveau des résolutions/situation problème, ces affaires-là, on n'est pas rendu, mais au niveau des notions tout court on va continuer de solidifier, mettre en contact avec des choses puis à la fin de l'année prochaine, ben on pourra revalider.

Pour conclure, notons que Christelle déclare bénéficier de la confiance des parents et de la direction de l'école qui ne s'oppose pas à la démarche de modification du bulletin : « Mais après ça, quand j'en discute avec ma direction et puis qu'elle me confirme que non, ça lui va ». Aussi, dans cette situation, Christelle conserve une bonne confiance en ses capacités à évaluer ses élèves, car elle est convaincue que la procédure de modification du bulletin, pour plusieurs de ses élèves, est une procédure réaliste en dépit de l'ambiguïté de la situation :

Donc, quand arrive le moment des bulletins, je suis consciente que oui certaines choses sont subjectives, et j'accepte qu'elles sont subjectives, mais j'ai jamais eu de pression de ma direction, j'ai jamais eu de mécontentement des parents, j'accompagne leur enfant, je les fait évoluer, je les fais avancer. Leur enfant est heureux, donc en soi tout le monde y gagne. Peut-être que si j'avais des parents très très pointilleux, j'aurais à m'ajuster, mais ça a jamais été le cas en 18 ans d'expérience où j'ai eu des parents qui étaient pas satisfaits là de ma façon de faire.

Cependant, la problématique de l'évaluation des apprentissages des élèves avec des besoins particuliers, au regard des exigences du PFEQ, demeure entière pour cette enseignante.

4.1.4 Les pratiques de gestion des comportements

Dans la classe de Christelle, la gestion des comportements s'organise principalement autour d'un système d'émulation, efficace selon l'enseignante : « Dans le cas de ma classe, il y beaucoup le système d'émulation qui était très positif ». Le système d'émulation mis en place vise à développer, non seulement les comportements appropriés, mais aussi à encourager les élèves dans leurs efforts, tant sur le plan des apprentissages que des comportements : « Chaque enfant avait une petite planche, avec 20 velcros dessus, qu'il met dans son bureau, notre sac, on est à notre place, en silence, on passe, on donne des jetons ». L'enseignante considère que cet outil est adapté pour ses interventions en classe. Elle l'utilise depuis le début de sa carrière en adaptation scolaire, y compris durant ses années d'enseignement auprès des élèves en difficultés graves d'apprentissage (classe DGA). Aussi, Christelle se sent pleinement efficace dans l'utilisation de ce système d'émulation : « Ça fait 19 ans que je fonctionne comme ça très bien ».

Malgré tout, les comportements problématiques de certains élèves constituent des défis auxquels l'enseignante doit faire face au quotidien : « On avait beaucoup de comportements à gérer, beaucoup d'oppositions passives, beaucoup d'oppositions verbales et des crises aussi qui en découlaient ». Dans ce contexte, l'enseignante tente de trouver des réponses à ces difficultés comportementales en analysant ce qui pourrait être à l'origine de ces comportements afin d'établir des stratégies pour les réduire efficacement. Par exemple, pour certains élèves, le niveau de difficulté d'une activité peut engendrer des comportements problématiques :

J'ai un élève qui faisait des réactions à chaque fois qu'y avait une récréation et qu'on pouvait pas aller à l'extérieur. Il ne comprenait pas le fait que la récréation avait eu lieu à l'intérieur. Donc pour lui, y avait pas eu de récréation. Il y avait pour lui une incompréhension de ce moment-là. Donc vite vite vite, j'ai fait un thermomètre, j'ai mis des couleurs pour lui expliquer que quand il fait trop froid, on ne va pas dehors.

Ce type d'ajustements est efficace selon l'enseignante et permet de trouver une issue favorable à des situations difficiles comme celle-ci. De plus, Christelle souligne l'importance d'une bonne gestion des comportements et, pour parvenir à se sentir efficace, elle y a consacré de nombreux efforts : « Depuis 4 ans, j'ai pris beaucoup beaucoup de confiance au niveau de la gestion des comportements. Je me suis beaucoup impliquée au niveau de la gestion du comportement », montrant chez Christelle un SEP élevé pour gérer les comportements difficiles de ses élèves.

4.1.5 Les pratiques de collaboration

Christelle bénéficie d'un certain nombre de ressources à travers diverses collaborations, notamment avec l'éducatrice, les parents, les collègues enseignants et la direction. Ces pratiques de collaboration sont exposées ci-après.

4.1.5.1 La collaboration avec l'éducatrice

Christelle bénéficie du soutien d'une TES, ou éducatrice, quatre jours par semaine. Selon l'enseignante, l'éducatrice de la classe occupe une place centrale dans les activités quotidiennes : « C'est certain qu'elle est essentielle ». Au-delà de sa mission principale, qui consiste à apporter du soutien à l'élève en difficulté dans la classe, l'éducatrice fait figure, selon Christelle, de véritable partenaire à la pratique enseignante. L'éducatrice intervient de concert avec l'enseignante dans les activités de la classe et Christelle mentionne, à ce titre, que leurs champs de compétences respectifs (enseignant versus non-enseignant) ne sont pas cloisonnés mais bien interreliés :

Je fais pas juste la tâche académique et mon éducatrice fait la tâche comportementale. On se complète, on se croise, on danse ensemble. Elle est présente mais je suis en soutien. Elle débute quelque chose, je poursuis. C'est moi qui fais une intervention, j'y vais, on avait vraiment une complicité vraiment ensemble.

Ces propos révèlent chez Christelle une posture d'ouverture à l'égard des interventions de l'éducatrice. À l'inverse, l'éducatrice se montre à l'aise d'intervenir en soutien à l'enseignante. Cette situation est devenue possible grâce à un lien construit au fil des années entre les deux personnes et permettant une étroite collaboration : « Depuis 4 ans, je travaille avec la même personne. Son aide au début était essentielle et vitale. Elle comprenait le comportement TED ».

L'expérience acquise durant les années précédentes auprès de l'éducatrice, notamment en matière d'interventions comportementales, a permis à l'enseignante de développer une expertise dans ce domaine : « Mon éducatrice qui était ultra compétente et qui avait des solutions extraordinaires pour résoudre les comportements, je ne connaissais rien du TSA. J'ai pris beaucoup beaucoup beaucoup

de confiance au niveau de la gestion des comportements ». Aussi, les pratiques de l'enseignante en matière de gestion des comportements ont fortement évolué au cours des années. Alors qu'à ses débuts comme enseignante en classe TSA elle se sentait dépourvue de solutions et peu outillée face aux comportements problématiques, Christelle possède aujourd'hui une plus grande confiance en ses capacités à agir auprès de ses élèves, la rendant ainsi plus autonome dans ses interventions, notamment quand sa collègue éducatrice est absente. Cette autonomie en matière de gestion des comportements lui permet d'ailleurs de guider les éducatrices remplaçantes dans leurs interventions : « C'est certain que j'ai besoin de l'autre personne, mais je suis capable de faire passer ma façon de faire dans la classe et puis que l'autre l'adopte, donc je suis capable de guider des éducatrices qui venaient en soutien ». Son savoir-faire lui permet également de porter un regard critique sur des interventions suggérées par des services de soutien spécialisés extérieurs à l'école.

En résumé, l'attitude d'ouverture de l'enseignante à l'égard des interventions de l'éducatrice, dont l'expertise est reconnue, ainsi que le nombre d'années à travailler auprès de la même personne ont sans aucun doute contribué au développement et au maintien d'un SEP élevé chez l'enseignante dans le domaine de la gestion des comportements.

4.1.5.2 La collaboration avec les parents

Les données de l'entrevue montrent que Christelle accorde une grande importance à l'implication parentale dans les apprentissages des élèves, constituant ainsi une aide importante et un soutien positif à sa pratique. Par exemple, dans le cas de l'enseignement de la lecture, considéré difficile à certains égards par Christelle, les actions mises en place en classe ne peuvent être pleinement efficaces, selon elle, sans une implication soutenue des parents : « La lecture ce qui est un petit peu plus

difficile parfois c'est qu'on doit répéter souvent, puis si l'enfant n'a pas le soutien à la maison, ben on a l'impression de faire du sur place longtemps ». Dans cette situation spécifique, celle de l'enseignement de la lecture, l'enseignante attribue en partie la réussite ou l'échec de ses élèves à un tiers, ici les parents, et non spécifiquement à l'élève ou encore à elle-même, comme c'est le cas pour l'enseignement des mathématiques (section 4.1.3.2, aux pages 82-84) : « Pour la lecture, y a tellement d'écart entre ceux qui travaillent à la maison, ceux qui travaillent moins à la maison, c'est vraiment flagrant ». À ce titre, il est possible de penser que l'enseignante, en dépit de ce qu'elle met en œuvre pour favoriser la réussite des élèves, ne se perçoit pas pleinement efficace lorsque les parents ne collaborent pas suffisamment.

Par ailleurs, les évaluations sont considérées, par l'enseignante, comme un support de communication important permettant de rendre compte aux parents de l'évolution des élèves. À ce titre, Christelle consacre des efforts importants pour « clarifier » ses pratiques auprès des familles. L'enseignante considère qu'il est essentiel d'instaurer une relation de confiance avec les parents et que les pratiques d'évaluation qu'elle met en place — décrites plus haut — doivent remporter leur adhésion. Cependant, cela ne constitue pas, pour l'enseignante, un objectif prioritaire : « La satisfaction des parents c'est important mais ma priorité, c'est les enfants ».

Enfin, Christelle montre par ses propos une certaine capacité à analyser les attentes des parents, notamment concernant la scolarisation de leur enfant en classe TSA :

C'est des enfants qui étaient au régulier [au préscolaire] et qui là tout à coup sont dirigés vers nos classes. Ces parents-là ont plus de difficultés, le deuil n'est pas toujours fait. Moi, les ayant jeunes, le deuil est déjà fait. Les parents espèrent juste une amélioration de la situation.

Cette démarche réflexive est intéressante dans la mesure où elle permet à l'enseignante de comprendre, de façon proactive, les attitudes et les questionnements des parents qui pourraient aboutir plus tard à des points de désaccord. Cet exemple démontre qu'être en mesure d'évaluer des situations difficiles favorise la recherche de réponses adaptées, dans la situation présente, aux questionnements des parents. Cette démarche illustre une certaine confiance que l'enseignante possède en ses capacités à maintenir de bonnes relations avec les parents : « Donc, c'est sûr qu'il peut y avoir des décalages au niveau des parents. Mais pour ma part, je l'ai pas ».

Pour conclure, l'enseignante souligne, par ses propos, l'importance et la nécessité d'une bonne collaboration avec les parents. Elle considère ainsi ne pas être la seule à participer à la réussite de ses élèves.

Christelle se sent capable de maintenir de bonnes relations avec les parents; cependant, selon elle, une implication plus soutenue de ceux-ci contribuerait davantage à l'efficacité de ses interventions.

4.1.5.3 La collaboration avec les collègues enseignants et la direction

Au cours de l'entrevue, Christelle relate des faits illustrant plusieurs actions réalisées conjointement avec la direction de l'école dans le cadre de sa pratique enseignante. Par exemple, elle est parfois amenée à solliciter l'équipe de direction dans certaines activités pédagogiques dans le but de valoriser le travail de ses élèves et de favoriser leur estime de soi : « Je favorise beaucoup, quand ils réussissent à lire un petit livre, d'aller le lire à quelqu'un d'autre donc la secrétaire, la direction ».

Dans un autre registre, l'enseignante s'assure d'obtenir le soutien de la direction en impliquant cette dernière dans ses prises de décision, notamment en ce qui concerne les pratiques d'évaluation, telles que décrites plus haut. Christelle déclare, à ce titre, bénéficier généralement de la confiance de la direction, lui assurant ainsi une relative autonomie dans sa pratique : « J'ai jamais eu de pressions de ma direction ». Aussi, l'attitude d'ouverture de la direction pourrait influencer favorablement le SEP de l'enseignante à maintenir des relations de collaboration positives. Cependant, des pratiques collaboratives impliquant des échanges d'expertise entre les deux partenaires, l'enseignante et la direction, n'ont pas été relevées dans les propos de Christelle. Cette relation de collaboration se limite à une confiance mutuelle et à un soutien effectif de la direction à l'égard des pratiques de l'enseignante.

Enfin, selon Christelle, les échanges avec les collègues enseignants se résument à des rencontres informelles et les pratiques collaboratives y sont peu développées : « Ça va nous arriver de nous faire une petite rencontre conviviale, on s'est fait des rencontres d'équipes TED pour partager des expériences, [mais] pas beaucoup de partage de pratiques ». Elle souligne par ailleurs la résistance aux changements manifestée par certains de ses collègues et regrette que ces derniers ne se montrent pas toujours ouverts à accueillir des pratiques nouvelles proposées par des pairs enseignants :

On aurait des avantages à partager des pratiques mais ça dépend de l'ouverture de chacune. Parfois on pense avoir la solution mais c'est pas tout le monde qui est ouvert à changer. Donc chacune a sa petite sécurité dans sa façon de faire.

Même si Christelle considère qu'une collaboration plus soutenue entre enseignants serait un bénéfice pour tous, l'absence de pratiques collaboratives ne semble pas affecter ses croyances d'efficacité, illustrant à nouveau une grande autonomie dans son travail. Il est possible d'expliquer ce dernier point par le fait que l'enseignante

possède une expérience suffisante en enseignement auprès de ses élèves pour se passer de ces pratiques collaboratives.

4.1.6 Les pratiques réalisées par l'enseignante pour favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages et sa perception de leurs capacités à apprendre

Les pratiques mises en place par l'enseignante pour engager ses élèves dans leurs apprentissages s'inscrivent dans ses pratiques pédagogiques et de gestion des comportements, plus particulièrement quand elle réalise des ajustements pour trouver des solutions aux difficultés qu'elle rencontre. Ces ajustements sont le plus souvent le résultat d'auto-questionnements sur la meilleure manière de rejoindre les besoins de son élève : « Comment je peux faire pour essayer de lui emmener différemment, [...] essayer de trouver qu'est-ce qui peut l'aider à comprendre, quand y ont une notion là qui est difficile », et d'intervenir de manière optimale : « Est-ce que je suis allée au maximum de son potentiel. Est-ce que j'ai fait assez. Est-ce que j'aurais pu faire plus ».

De plus, il arrive que Christelle se rende compte qu'un élève présente des capacités qu'elle ignorait jusque-là. Ce potentiel révélé, l'enseignante saisit une nouvelle opportunité d'apprentissage pour réaliser des actes pédagogiques qui vont favoriser l'implication de l'élève, le motiver et ainsi l'aider à développer ses compétences scolaires :

C'était la première fois que je voyais vraiment un enfant travailler tellement fort pour vouloir apprendre à lire [...], c'était un niveau de lecture beaucoup trop gros pour ce qu'il était capable de faire à ce moment-là, mais il avait vraiment un désir d'apprendre à lire. Donc, quand j'ai vu ça, je lui ai proposé des livres plus faciles à lire pour qu'il ait le sentiment de compétence de lecteur.

Par ailleurs, l'enseignante considère que la réussite de ses élèves ne passe pas seulement par l'atteinte d'objectifs scolaires, du moins au début des apprentissages. En effet, la recherche du plaisir d'apprendre semble être, selon l'enseignante, un objectif important à atteindre, afin de créer de nouvelles opportunités d'apprentissage : « Quand ma priorité c'est au niveau de l'enfant, d'être bien, ben je le sens heureux, j'ai plus de portes d'entrée. Ma priorité n'est pas sur l'académique au début ». Plus encore, ne prendre en compte que les aspects scolaires, sans considérer l'épanouissement et le bien-être personnel des élèves, constitue un obstacle pour l'enseignant pour atteindre ses objectifs :

Quand un enseignant est plus fixé sur les apprentissages, c'est plus difficile d'être avec ces élèves-là parce qu'il y a beaucoup trop d'éléments qui viennent entraver. C'est là que tu es bloquée [...] que tu as des frustrations au niveau du travail puis de la transmission du savoir.

Pour avoir du plaisir et être heureux en classe, il est nécessaire, selon l'enseignante, de privilégier les activités et les ateliers visant à développer les habiletés sociales, l'autonomie et la motricité, mais aussi les activités qui favorisent leur intégration auprès des autres élèves de l'école; ces apprentissages sont, selon l'enseignante, un prérequis à la réussite scolaire : « Puis c'est ça, on a essayé, on a essayé de travailler là au niveau des habiletés de chacun, maximiser leur bien-être surtout, puis avoir du plaisir, avant toute chose d'être bien, avoir du plaisir pour pouvoir apprendre ». Christelle souligne à quel point ces activités sont essentiels pour favoriser la réussite éducative de ses élèves et que ces derniers possèdent des atouts pour réussir; encore faut-il les mettre en valeur autrement, par des moyens différents des autres élèves dits typiques.

Notons enfin un point important souligné par l'enseignante au cours de l'entrevue et qui démontre la perception positive qu'elle possède à l'égard du potentiel de ses

élèves. En effet, les attitudes souvent négatives de son entourage à l'égard de ses élèves l'affectent particulièrement; l'enseignante connaît bien ses élèves et surtout elle reconnaît que ces derniers possèdent des forces et des aptitudes qui ne sont pas reconnues à leur juste valeur :

Ce que je trouve plus difficile, c'est quand les gens perçoivent de façon erronée mes élèves [...] car des fois on a tendance à voir juste la pointe de l'iceberg des élèves TSA, on voit le côté négatif de l'enfant TSA, le côté marginal de l'enfant TSA. Mais on ne voit pas tout ce qu'il y a de beau.

Face à ces attitudes négatives, l'enseignante ne reste pas inactive; elle imagine des actions qu'elle pourrait mettre en place pour valoriser le potentiel de ses élèves au sein de l'école (y compris les autres enseignants et élèves de l'école) :

La tête me trotte beaucoup, j'aurais le goût de faire, de quelle façon je vais les faire rayonner au niveau de l'école. [...] est-ce qu'on peut vendre des collations, est-ce qu'on va aller à la piscine une fois par mois, pour avoir du plaisir ensemble.

Ces questionnements et intentions illustrent bien la volonté d'agir de l'enseignante face aux préjugés qui ont cours sur le TSA et de rompre l'isolement de ses élèves. En modifiant les perceptions négatives à l'égard de ses élèves et en valorisant leurs forces et leurs qualités, l'enseignante veut favoriser le « vivre ensemble », non seulement dans sa classe, mais aussi dans l'école, et permettre ainsi une plus grande intégration de ses élèves au sein de la communauté.

4.1.7 Les facteurs motivationnels, physiologiques (stress) et émotionnels qui influencent la pratique de Christelle

À travers le discours de Christelle sur ses pratiques enseignantes, plusieurs dimensions pouvant influencer sa pratique ont été mises en évidence, comme sa motivation à enseigner auprès de ses élèves, le stress potentiel engendré par certaines situations ou encore les émotions ressenties, qu'elles soient positives ou négatives. L'objectif de cette sous-section vise à décrire la manière dont l'enseignante vit sa pratique enseignante au quotidien au regard de ces dimensions motivationnelles et émotionnelles et de celles liées au stress vécu.

4.1.7.1 Facteurs motivationnels

Les déclarations rapportées par l'enseignante au cours de l'entrevue montrent que la motivation de cette dernière à enseigner auprès de ses élèves est principalement fondée sur la recherche permanente du bien-être de ses élèves : « Je suis motivée quand les enfants réussissent c'est sûr. Quand y a un apprentissage quelconque. Quand je les vois sourire et rire dans ma classe, je les sens heureux, c'est de ça que je suis le plus fière. »

Cependant, force est de constater que la motivation à enseigner peut être affectée par des événements de vie, comme ce fut le cas lors d'un retour de congé de maternité il y a plusieurs années :

Je revenais d'un congé de maternité en mi-année et j'ai joué à la suppléante qui arrivait en cours d'année et à ma grande surprise, ça n'est pas passé du tout. J'ai toujours été extrêmement appréciée des élèves et des parents et pour la première fois, ça passait pas du tout [...], c'est venu me chercher énormément, personnellement, assez pour me demander si j'étais encore faite pour l'adaptation scolaire.

La perte de repères liée au retour en classe dans des conditions peu favorables lui fait perdre, pour un court moment, le contrôle de la situation, ce qui a constitué une source de stress importante, influençant alors sa motivation à enseigner en adaptation scolaire. Néanmoins, Christelle ne se laisse pas envahir par le doute. En effet, cet épisode émotionnel et stressant est demeuré un simple « concours de circonstances » comme l'enseignante le rappelle, en somme, un événement ponctuel sans incidence, en apparence, sur la poursuite de son parcours professionnel.

4.1.7.2 Stress et émotions

On peut supposer que les difficultés rencontrées par l'enseignante, quelles que soient leur nature et leur intensité, sont potentiellement des sources de stress pouvant affecter ses croyances d'efficacité et sa pratique en général. Au cours de l'entrevue, Christelle mentionne, entre autres, la présence de comportements problématiques chez plusieurs de ses élèves : « On avait du comportement : je suis pas capable, des crises, il voulait pas, on n'est pas en réussite de sa première année ». En dépit de l'effectif réduit de la classe, il n'est pas toujours aisé de maintenir le calme, et le climat de la classe peut être une source de stress importante pour l'enseignante : « Parce qu'il y a beaucoup de bruits dans une classe TSA ». Aussi, même si l'enseignante semble contrôler les comportements problématiques, le climat de la classe, peu paisible, a sans doute une influence sur son équilibre physiologique au quotidien. Pour y faire face, Christelle tente de diminuer les tensions de la journée par des activités visant à se ressourcer à l'extérieur de l'école, dans son milieu familial, mais finalement sans jamais vraiment s'éloigner de l'univers de l'enseignement, ce qui montre le fort attachement de Christelle pour son métier d'enseignante :

Ça fait 4 ans que j'ai la même petite musique de détente. Je les joue tous les jours, à tous les moments de détente, dans la classe, [...] ça va

m'arriver que pour me rendre chez moi je la mets dans la voiture et ça me détend. [...]. Je déconnecte, j'ai été assistante-entraîneur de hockey cet hiver, donc oui c'est encore un peu de l'enseignement, c'est encore avec des enfants mais en milieu sportif avec des enfants réguliers. C'était autre chose.

Plus globalement, Christelle déclare ne pas se mettre de pression dans certaines circonstances, notamment à l'égard des parents et de la direction. Cette attitude souple et dénuée de stress s'illustre, entre autres, par la volonté de l'enseignante de privilégier le bien-être de ses élèves en classe pour les amener à la réussite, grâce à des activités qui répondent à leurs besoins, même si elle doit remettre parfois à plus tard certains objectifs du programme de formation. Ainsi, l'enseignante évite des situations potentiellement conflictuelles qui opposeraient sa pratique aux exigences liées au PFEQ. Ce type d'ajustement émotionnel, qui s'apparente à une stratégie de *coping*, contribue certainement à préserver son propre bien-être, sa motivation au travail et, en fin de compte, à ses croyances d'efficacité personnelles : « C'est peut-être pour ça aussi que je suis heureuse en adaptation scolaire, parce que je ne mets pas une pression inutile. »

À partir des déclarations de Christelle, on peut supposer que cette dernière semble peu affectée par le stress, du moins au moment de la présente étude, et ce, malgré les difficultés auxquelles elle doit faire face au quotidien dans la classe. Il est possible de penser que le niveau de stress de l'enseignante, en tant qu'indicateur physiologique, peut être relié à son capital émotionnel, plutôt positif, comme nous allons le voir ci-après.

On peut remarquer, tout au long de l'entrevue, que l'enseignante est « portée » par des émotions positives et par un sentiment d'accomplissement : « Ma journée terminée la plupart du temps je suis satisfaite de ma journée. Quatre-vingt-dix-sept pour cent du temps je suis satisfaite de ma journée ». Les liens affectifs qu'elle tient à

établir avec ses élèves, sa volonté de faire changer le regard des autres sur leur handicap, en somme, l'ensemble des attitudes positives de l'enseignante soutient ses efforts pour répondre aux besoins de ses élèves, avec un objectif principal : leur faire aimer l'école et les rendre le plus heureux possible. Ce dernier aspect illustre une dimension émotionnelle importante de la pratique enseignante de Christelle : « Je l'ai collé sur le coeur le métier d'enseignante » alimentant ainsi sa motivation et son bien-être à enseigner auprès de ses élèves.

En conclusion, l'ensemble des éléments qui viennent d'être présentés soutient l'idée selon laquelle Christelle maintient un SEP important, peu influencé par le stress et alimenté par des émotions positives et une motivation marquée à enseigner auprès de ses élèves.

4.1.8 Synthèse : sentiment d'efficacité de Christelle dans son enseignement auprès de ses élèves ayant un TSA

La description détaillée de la pratique enseignante de Christelle et l'analyse de facteurs tels que sa motivation à enseigner, sa résistance au stress et les émotions positives vécues permettent de comprendre dans quelles circonstances le SEP de cette dernière se manifeste.

D'une part, l'enseignante montre, dans ses propos en général, un sentiment de maîtrise des pratiques d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, de l'organisation et de la gestion de la classe et des comportements, mais aussi une volonté marquée de favoriser l'engagement de ses élèves dans leurs apprentissages. Il est donc possible de considérer que l'enseignante possède des croyances d'efficacité élevée dans ces domaines de pratique, bien que l'enseignement spécifique de certaines disciplines (lecture, composition) demeure difficile malgré les stratégies

d'adaptation utilisées et les initiatives pour motiver les élèves ayant le plus de difficultés dans ces disciplines. De plus, ces difficultés peuvent varier d'un élève à l'autre. Les tâches de planification demeurent difficiles à réaliser pour l'enseignante, qui se sent peu efficace lorsqu'il s'agit de planifier à moyen et à long termes. Elle affirme toutefois réaliser les tâches de planification à court terme avec plus de rigueur, considérant la structure de son horaire au quotidien et l'organisation des activités d'apprentissage de ses élèves grâce aux bacs et paniers qu'elle prépare avec beaucoup d'attention. Enfin, l'évaluation des apprentissages demeure une tâche difficile pour l'enseignante. Cette situation s'explique par une ambivalence entre ce qu'elle enseigne à ses élèves et ce qui doit être effectivement enseigné et évalué au programme. Aussi, il est possible de considérer que Christelle se sent moins efficace concernant cette tâche.

Au sujet des pratiques de collaboration, Christelle accorde beaucoup d'importance à la relation de partenariat établie avec l'éducatrice de la classe. De plus, l'enseignante considère qu'il est important de maintenir de bonnes relations avec les parents et avec la direction, qui lui fournissent le soutien nécessaire à sa pratique. Par contre, la collaboration avec ses collègues enseignants est peu développée et cette situation ne semble pas affecter son sentiment d'efficacité, même si elle aimerait que cette collaboration soit plus importante.

Par ailleurs, en dépit des défis auxquels l'enseignante est confrontée, sa motivation à enseigner auprès de ses élèves ayant un TSA ne semble pas affectée grâce aux moyens matériels et stratégiques dont elle dispose pour enseigner et organiser sa classe, tout en tenant compte des besoins de ses élèves qu'elle connaît très bien, en somme, en adaptant ses enseignements. De plus, Christelle remet souvent ses pratiques en question, comme le montrent les nombreux ajustements qu'elle réalise quand des obstacles se présentent dans son environnement.

Le SEP de Christelle est, dans l'ensemble, relativement important et fortement lié à la nature même de ses pratiques et à la manière dont elle les met en place, mais pas seulement. En effet, Christelle exprime plus souvent des émotions positives que négatives (annexe G) et, face aux affects négatifs ou stressseurs, elle développe des stratégies d'ajustement émotionnelles qui renforcent ses croyances d'efficacité et, de ce fait, la protègent d'un éventuel épuisement professionnel.

Ces résultats issus des données de l'entrevue nous permettent de mieux appréhender la manière dont le SEP de Christelle se manifeste à travers sa pratique auprès des élèves ayant un TSA.

Afin de mettre en perspective ces données qualitatives, nous avons analysé les réponses de Christelle à une échelle de mesure du SEP enseignant, et ce, à des fins de triangulation. Les résultats sont présentés ci-après.

Une analyse descriptive des données de l'échelle de SEP (annexe H) enseignant montre, dans le cas de Christelle, un score moyen de 6,58 points sur une échelle de 9. Plus précisément, le score moyen à la sous-échelle « stratégies d'enseignement » s'élève à 6 points, à la sous-échelle « gestion de classe »⁷ elle obtient 7,38 points, et enfin, à la sous-échelle « stratégies d'engagement », 6,38 points. Ces résultats montrent que Christelle possède un SEP plus élevé dans ces deux derniers domaines. Si on considère les items pris individuellement, Christelle se sent *très efficace* dans la mise en place d'une gestion de classe efficace (item 11) et dans l'établissement des routines (item 23), *efficace* pour adapter ses enseignements au niveau scolaire des élèves (item 16), *moyennement efficace* dans le contrôle des comportements

⁷ Pour rappel : la majorité des items de la sous-échelle « gestion de classe » renvoie spécifiquement à la gestion des comportements.

dérangeants (item 8) et à vérifier si ses élèves comprennent ce qui leur a été enseigné (item 19). Par contre, elle se sent *peu efficace* dans l'utilisation de stratégies d'évaluation variées (item 1) et dans l'élaboration de bonnes questions aux élèves (item 7) ou encore à aider ses élèves à développer leur pensée critique (item 18).

Il est intéressant de constater que, dans l'ensemble, les domaines dans lesquels l'enseignante se perçoit efficace et ceux où elle se sent moins efficace sont les mêmes domaines que ceux décrits par Christelle durant l'entrevue. Aussi, il est possible de conclure que les données de l'échelle corroborent celles issues de l'entrevue, augmentant ainsi la validité de notre étude de cas.

4.2 Cas 2 : Le SEP de Marie-Thérèse, enseignante en classe ordinaire

4.2.1 Portrait de Marie-Thérèse

Marie-Thérèse est enseignante dans une classe ordinaire. Elle exerce depuis 30 ans le métier d'enseignante et intègre des élèves ayant un TSA dans sa classe depuis quatre ans, à raison d'un élève par année. Elle a obtenu son baccalauréat en éducation préscolaire et primaire au début des années 1980. Par ailleurs, elle détient un certificat en français-accueil. Enfin, l'enseignante a suivi un cheminement de 2^e cycle en gestion scolaire au début des années 2000, mais ne l'a pas complété. Durant sa formation initiale, l'enseignante a réalisé trois stages. Au cours de sa carrière d'enseignante, elle a bénéficié d'une seule formation donnée par une conseillère pédagogique en 2013 et ayant pour thème le TSA. Au moment de l'entrevue, l'enseignante est en congé de maladie suite à une chirurgie importante. Aussi, la rencontre se déroule à son domicile conformément à sa demande.

4.2.2 Portrait de l'école et de la classe

L'école dans laquelle Marie-Thérèse a œuvré durant la dernière année dénombre plus de 400 élèves. Le milieu socio-économique du quartier est très favorisé. De plus, l'école ne dispose d'aucune classe spécialisée. Par ailleurs, l'école offre des services professionnels, techniques et de santé (psychoéducateurs, orthopédagogues, TES et infirmière) ainsi que ceux des conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

Lors de l'année de l'entrevue (2015), Marie-Thérèse accueille 23 élèves dans sa classe de 5^e année, soit 15 garçons et 8 filles. Parmi eux, plusieurs élèves sont identifiés comme étant des élèves HDAA et reçoivent, à ce titre, un code spécifique à leur trouble ou handicap : quatre élèves présentent des difficultés d'apprentissage (code 10), un élève présente des troubles du comportement (code 12), et enfin, un élève présente un TSA avec un profil Asperger⁸ (code 50). L'enseignante ajoute, au cours de l'entrevue, qu'elle accueille trois à quatre élèves qu'elle considère avoir des besoins particuliers, mais qui n'ont pas d'identification particulière. Notons que, contrairement à l'enseignante en ASS — Christelle, qui accueille exclusivement des élèves ayant un TSA dans sa classe —, Marie-Thérèse accueille un seul élève ayant un TSA au sein d'une classe ordinaire. Aussi, lors de l'analyse du SEP de Marie-Thérèse dans le cadre de sa pratique enseignante auprès de son élève Asperger, il nous est apparu difficile de distinguer les pratiques dédiées exclusivement à cet élève des pratiques adressées à l'ensemble de la classe. Aussi, nous devons considérer l'expression du SEP de cette enseignante dans le cadre de sa pratique globale auprès du groupe-classe. C'est dans cette perspective que les résultats présentés ci-dessous sont analysés.

⁸ Les personnes Asperger présentent toutes les particularités de l'autisme. Cependant, elles se différencient des autres personnes avec autisme, par un fonctionnement cognitif normal, voire supérieur à la norme, et par des capacités langagières préservées (Poirier *et al*, 2005).

4.2.3 Les pratiques pédagogiques

À titre de rappel, les pratiques pédagogiques sont composées des tâches de planification des enseignements, des tâches d'enseignement, et enfin, des tâches d'évaluation des apprentissages. Elles sont présentées dans les sous-sections ci-après.

4.2.3.1 Les tâches de planification des enseignements

Les enseignements de Marie-Thérèse sont planifiés de façon hebdomadaire. Des réunions sont organisées avec d'autres enseignants afin d'organiser les activités pédagogiques de la semaine, selon les objectifs du programme :

Je travaille en équipe et on planifie la semaine. Tout est planifié. On sait quelles pages on va faire, qu'est-ce qu'on va voir comme matière, dans toutes les matières, les devoirs la même chose, on sait exactement ce qu'on va donner comme devoir.

Seule la planification journalière demeure plus flexible, selon l'enseignante. La planification mise en place par Marie-Thérèse concerne les activités qu'elle prévoit réaliser auprès de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Aussi, son élève, Asperger comme les autres élèves HDAA de la classe, bénéficie des mêmes enseignements que ses pairs non HDAA. Si l'enseignante se montre ouverte à des réajustements de son calendrier « c'est jamais coulé dans le béton » ; cette dernière déclare ne pas planifier d'activités spécifiques pour son élève Asperger.

À ce titre, elle considère, d'une part que, intégrés ou non, les élèves doivent suivre le programme du niveau auquel ils sont affectés « t'es t'en 5^e année, tu fais telle chose et puis tu fais comme les autres et ça fonctionne », et d'autre part que planifier des enseignements différenciés est, selon Marie-Thérèse, une mesure contraignante

supplémentaire imposée aux enseignants d'aujourd'hui « c'est une planification globale que je fais, tsé nous on est tanné les vieilles profs de ces affaires-là [sous-entendant la planification différenciée] de tout tout ça, tout changer tout le temps ». Ce dernier point renvoie aux perceptions que l'enseignante possède sur les politiques scolaires ayant cours actuellement, notamment au regard de l'intégration scolaire des EHDAA.

Les propos de Marie-Thérèse, en ce qui a trait à la planification des enseignements, ne mettent pas en évidence de difficultés majeures, montrant ainsi qu'elle possède une bonne maîtrise dans la réalisation de cette tâche. Aussi, il est possible de considérer que Marie-Thérèse se sent efficace dans ce domaine.

4.2.3.2 Les tâches d'enseignement

Journée type dans la classe de Marie-Thérèse

Durant l'accueil des élèves, d'une durée de 15 à 20 minutes, Marie-Thérèse instaure une routine quotidienne : les élèves s'installent à leur bureau, remettent leurs devoirs à l'enseignante et sont invités à prendre part à une courte période de lecture individuelle. Puis, Marie-Thérèse débute la matinée par l'enseignement, soit des mathématiques, soit du français. Elle considère cette première période propice aux apprentissages dans ces disciplines auxquelles elle accorde, par ailleurs, une grande importance. L'après-midi est consacrée à l'enseignement d'autres disciplines du programme, telles l'univers social, les sciences ou encore l'éthique et culture religieuse, ainsi qu'à des activités libres.

Les tâches d'enseignement

Marie-Thérèse réalise les tâches d'enseignement suivant la planification établie, telle que décrite ci-dessus. Nous rendons compte, dans ce paragraphe, des points saillants de ses pratiques d'enseignement au regard des obstacles rencontrés et des ajustements réalisés pour y faire face, et ce, afin de comprendre comment se manifestent les croyances d'efficacité de l'enseignante dans ce domaine.

Une des difficultés rencontrées par Marie-Thérèse renvoie notamment au manque de motivation à enseigner certaines disciplines comme les sciences de la nature,

Dans la classe, les sciences de la nature j'ai aucune motivation à enseigner, je déteste ça, j'aimais pas ça quand j'étais petite, j'aimais pas ça au secondaire, et puis j'aime pas ça l'enseigner, enseigner les sciences, ça c'est un calvaire. -

Ce manque de motivation à enseigner les sciences constitue, de ce fait, une difficulté pour l'enseignante et pourrait avoir une influence sur ses croyances d'efficacité si on considère, comme précisé précédemment, que les facteurs de motivation constituent une des principales dimensions du SEP.

Dans une autre perspective, Marie-Thérèse évoque ce qui semble être, selon elle, un comportement d'évitement de son élève ayant un TSA, notamment lors des activités de mathématiques, et cette situation constitue une difficulté pour l'enseignante :

En math aussitôt qu'il bloquait il arrêtait...ok, c'est ça, c'était de le remettre là-dedans qui était difficile. [...] Puis quand on sortait les maths, c'était pas son bonheur tsé, dès fois je l'assoyais avec moi, je dis : viens t'asseoir à côté de moi, on va travailler ensemble.

Aussi, l'enseignante, en suggérant de travailler en individuel, adapte une situation d'apprentissage afin de répondre au besoin de son élève et de lui permettre ainsi d'être dans des conditions optimales pour réaliser l'activité. Par cette initiative, l'enseignante montre qu'elle déploie des moyens supplémentaires pour amener son élève Asperger à réussir ladite activité. Ce type d'ajustement, associé à l'idée que son élève est aussi capable de surmonter ses difficultés grâce à ce type d'intervention, nous indique que l'enseignante se sent efficace dans cette situation :

Il me dit ben là je comprends pas et ben là je comprends pas qu'est-ce qu'on fait dans ces cas-là? On vient voir Madame xx, et puis là il vient me voir et puis je lui explique [...]. Et puis il va le réussir. C'est sûr qu'il faut l'encadrer.

Par ailleurs, un déficit sur le plan de l'organisation spatiale, présent chez l'élève, constitue une difficulté quand elle lui enseigne. Pour l'enseignante, cette caractéristique de l'élève rend difficiles ses enseignements auprès de lui. Dans ce contexte, l'enseignante est en mesure d'apporter une réponse spécifique, entre autres en réalisant des réaménagements de l'environnement :

Tsé y avait des petits trucs, bon lui il avait une bibliothèque au lieu d'avoir un tiroir dans son pupitre, parce que, ça ça ne me dérangeait pas [...] pour pouvoir bien fonctionner faut tout enlever sur le pupitre, qu'il ait juste le matériel dont il a besoin.

Cependant, il est intéressant de souligner un paradoxe implicite dans le discours de Marie-Thérèse concernant les mesures d'adaptation. En effet, l'enseignante déclare être fermement opposée à la mise en place de stratégies de différenciation pédagogiques :

Moi je suis contre ça l'enseignement diversifié, je trouve comment y appelle ça, différencié, moi je suis contre ça, [...] regarde-moi le niaisage,

j'ai horreur de ça. Moi je les traite comme tous les élèves, au même niveau. J'suis sûre que c'est pour ça qu'il m'aime.

Cependant, même si elle déclare être contre les enseignements différenciés, l'enseignante y a recours dans certaines circonstances : « De toute façon je suis contre ça. Je le fais pas souvent ». Par exemple, pour ce qui est du matériel, Marie-Thérèse propose des supports numériques à ses élèves dysorthographiques : « Fait qu'on travaille avec ordinateurs, Lexibook tout ça, c'est correct ». Elle adapte également les modalités de certaines activités, qu'il s'agisse des élèves en difficulté ou des élèves plus avancés :

C'est sûr que certains élèves, ça m'arrive des fois de dire à un élève, quand tu auras fait trois [exercices] ça va être assez, surtout mes premiers de classe [...], on adapte quand c'est nécessaire, mais c'est rare que je trouve que c'est nécessaire.

L'enseignante propose également des réaménagements de l'environnement pour son élève Asperger, comme indiqué plus haut.

Enfin, l'enseignante est généralement opposée à l'utilisation de supports visuels de type pictogramme et considère qu'en 5^e année, les élèves HDAA sont suffisamment autonomes et n'ont pas besoin de ce type de support : « Mais tsé les niaisages de pictos tsé, ça vient en 5^e année, je ne suis pas très pictogramme... en 2^e année ça me va là, mais en 5^e, j'ai de la misère ». Cependant, l'enseignante en conçoit parfois, quand cela lui semble nécessaire : « Ce que j'ai fait par contre pour certains élèves, je plastifiais tout ce que j'ai écrit qu'ils devaient mettre dans le sac d'école, collé sur le pupitre et plastifié et attaché avec sac d'école ok ». Concernant son élève Asperger, et plus généralement pour les élèves ayant ce profil, l'enseignante considère que les supports visuels ne sont pas utiles, mais elle reconnaît paradoxalement que certains d'entre eux ont besoin d'aide :

Parce que ça, c'est pas besoin, les Asperger là. Tu vois le premier que j'ai eu, mon petit B, les enfants l'aimaient bien dans la classe, lui je, y avait un ange gardien dans la classe, un élève allait tous les jours à côté de lui faire son sac d'école avec lui (sourire), c'est son ange gardien.

Aussi, même si elle déclare être opposée aux mesures d'adaptation ou de différenciation, les ajustements que l'enseignante réalise dans ses activités d'enseignement montrent que cette dernière tente souvent de répondre aux besoins éducatifs de certains élèves par des mesures adaptatives. Cette ambivalence entre les convictions exprimées par l'enseignante et les pratiques réelles qu'elle adopte au quotidien apparaît tout au long de son discours. Il est intéressant de se questionner, dans cette situation, sur les raisons précises pour lesquelles Marie-Thérèse manifeste cette opposition. S'agit-il d'une interprétation erronée des recommandations officielles ou d'une réelle opposition? Ceci étant, cette ambivalence pourrait influencer, dans une certaine mesure, les croyances d'efficacité de l'enseignante à réaliser certaines tâches d'enseignement, notamment auprès de ses élèves HDAA, dont son élève Asperger.

4.2.3.3 Les tâches d'évaluation des apprentissages

Marie-Thérèse manifeste une attitude plutôt négative à l'égard des évaluations, trop nombreuses selon elle : « Les évaluations y en beaucoup, beaucoup trop ». D'une part, l'enseignante exprime une certaine méfiance à l'égard de l'institution scolaire en considérant que les évaluations sont également un moyen de contrôle pour rendre des comptes sur leur pratique enseignante, illustrant ainsi une certaine méfiance à l'égard du système scolaire : « On s'entend que je les connais mes élèves, ben non faut faire des examens, faut justifier argh, ça me tape sur les nerfs, tout le monde hait ça, y a personne que je connais qui aime ça. ».

D'autre part, Marie-Thérèse considère que les évaluations représentent une source d'anxiété importante pour plusieurs de ses élèves en difficulté, dont son élève ayant un TSA. Aussi, l'enseignante exprime une attitude de compassion à leur égard : « Mais en général y a des élèves qui deviennent tellement stressés, ça fait assez pitié, y en a qui pleurent, des évaluations niaiseuses, un petit contrôle de leçons de la semaine ». Concernant son élève Asperger, l'enseignante relie le stress aux examens à des comportements d'évitement manifestés par ce dernier :

Tout élève en difficulté là, une évaluation c'est un stress épouvantable et avec raison; lui en masse, comme je vous disais tantôt, lui repousse la feuille, il lit. Lui règle le problème en le faisant pas. C'est comme si ça n'existait pas, mais tsé, c'est une façon d'échapper.

Aussi, Marie-Thérèse ne se montre pas résignée pour autant. Celle-ci tente de trouver des solutions qu'elle considère adaptées pour favoriser l'implication de son élève à accomplir l'évaluation, dans les conditions les plus favorables pour lui, compte tenu de sa condition d'Asperger. En effet, elle aménage son environnement de travail : « C'est sûr que pour lui là, lui fallait que son bureau soit dégagé de tout pour pouvoir bien fonctionner faut tout enlever sur le pupitre, qu'il ait juste le matériel dont il a besoin pour faire l'examen. » et lui offre une écoute attentive quand cela est nécessaire « il vient me voir et puis je lui explique et puis il peut reprendre l'examen à ce moment-là ». Ces pratiques mises en place par l'enseignante pour engager l'élève dans l'activité d'évaluation ne s'appliquent pas qu'à son élève Asperger, mais aussi à l'ensemble de ses élèves en difficulté :

Et je mettais tous les examens sur 100. Fais que, un enfant en grosses difficultés d'apprentissage, s'il a fait des efforts je vais lui donner des points mais mes premiers de classe, s'ils veulent avoir des points, ils me remettent des copies de lecture, l'examen de math avec les S au pluriel tatati tatata, tout sans fautes et je leur donne 5 points, sinon ils n'ont pas, et j'avertis les parents.

Par ailleurs, Marie-Thérèse déclare manquer de motivation lorsqu'arrive la période des corrections : « Quand c'est le temps de faire la correction, je suis démotivée complètement ». Malgré tout, l'enseignante est en mesure de mobiliser des stratégies, notamment en différenciant ses pratiques d'évaluation en fonction des besoins et des aptitudes de chacun. Notons que, comme pour les pratiques d'enseignement, les propos de l'enseignante révèlent une ambivalence entre les convictions qu'elle exprime à l'égard des pratiques différenciées (en somme, son opposition) et sa pratique réelle (déclarée).

En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle de Marie-Thérèse dans le domaine des pratiques d'évaluation semble être positif quand il s'agit de déployer les moyens nécessaires pour répondre aux besoins de ses élèves. Par contre, il pourrait être influencé par le manque de confiance qu'elle accorde à l'organisation scolaire qui, selon elle, impose, dans le cadre du programme, un trop grand nombre d'évaluations et où elle voit un moyen de contrôle sur ses propres activités d'enseignante.

4.2.4 Les pratiques de gestion des comportements

L'enseignante ne relève pas de problèmes majeurs concernant les comportements de son élève Asperger et, le plus souvent, les contrôle bien : « Moi je ne voyais pas de difficultés. [...] Ce qui était facile c'était d'abord de l'avoir assis tranquille à sa place, tout ça, *il m'écoutait*. Quand je disais, P., regarde-moi, écoute-moi, il faisait ses choses ».

En général, l'enseignante considère la gestion des comportements problématiques plus difficile à réaliser aujourd'hui que par le passé, jusqu'à l'affecter émotionnellement : « On est épuisée à la fin d'une journée, ouais de plus en plus, à la gestion de classe, tsé notre travail maintenant, comparé à quand j'ai commencé ». De

plus, Marie-Thérèse souligne que certains comportements problématiques trouvent leur origine à la maison, dans les familles : « Fait que c'est ça c'est difficile à gérer ils ne sont pas polis avec leurs parents, donc tsé puis les parents, moi y a une maman cette année, son fils il te lit dans la face la journée longue là, j'étais tellement tannée ». Les réponses de Marie-Thérèse face aux difficultés comportementales de certains de ses élèves laissent entrevoir l'utilisation de méthodes parfois coercitives :

Ah mais oui là c'est parce qu'ils vont se promener dans le corridor et puis y en a qui quand ils sont tannés de travailler s'en vont faire pipi, ok, ils peuvent y aller aux récréés, ils peuvent y aller au midi, ok. Tsé ils aiment ça être encadrés les enfants [...]. Là lui non, mais ma côte 12 là des fois, puis là il pleure quand il est puni, garde, ça m'atteint pas.

Parallèlement, l'enseignante utilise des moyens favorisant les comportements positifs par la mise en place d'un système d'émulation ou encore l'attribution de responsabilités pour chaque élève. De plus, Marie-Thérèse se montre ouverte et flexible face aux rigidités comportementales présentes chez ses élèves ayant un TSA :

Oui sauf que lui il veut faire le bac de recyclage toute l'année je le laissais. Je changerai pas nécessairement. [...] Moi ok, j'étais d'accord comme quand mon élève qui mâchait de la gomme toute la journée, ça ne me dérangeait pas, les profs ça les dérangeait moi je m'en foutais comme de l'an 40, et j'aime bien mieux ça plutôt que de mâcher le crayon.

Enfin, dans sa pratique de gestion des comportements, Marie-Thérèse a le souci de ne pas stigmatiser ses élèves qui présentent des difficultés comportementales. Par exemple, elle déclare être opposée à l'utilisation d'outils tels que le *conseil de coopération*, très répandu dans les écoles et qui vise à favoriser la coopération et la résolution de conflits entre les élèves :

Ça ne m'intéresse pas. Rendu au vendredi matin-là, c'est toujours les mêmes qui se font critiquer. Ha ouais, tsé, l'élève qui est en difficulté de comportement et qui fait chier tout le monde, tsé qui a 10 papiers qui disent : "je n'ai pas aimé que tu me fasses ça?". Moi je refuse de faire ça.

Il est possible de considérer que l'enseignante ne considère pas cette ressource, disponible et très répandue dans les écoles, comme un outil qui pourrait être bénéfique à sa pratique de gestion des comportements. Elle évoque le souci de ne pas stigmatiser un ou des élèves.

Pour conclure, les comportements en classe de son élève Asperger ne posent pas de difficultés majeures à Marie-Thérèse, sauf lorsque ce dernier manifeste des excès de colère envers ses pairs : « Il s'enrage après un élève...ça, ça c'est l'objectif qu'on avait avec lui, c'était de gérer sa colère ». Sans nécessairement savoir si l'objectif dont elle parle a été atteint (l'enseignante ne le mentionne pas explicitement), le fait même d'établir un objectif à atteindre pour diminuer ces comportements est un indice en faveur d'un SEP positif. En effet, le SEP, rappelons-le, est défini comme une croyance en ses capacités à mobiliser les moyens nécessaires pour atteindre un but ou un objectif fixé à l'avance.

Cependant, la gestion des comportements demeure une pratique difficile et stressante selon l'enseignante :

La gestion de classe est beaucoup plus difficile et beaucoup plus ardue, et plus longue à faire, parce que les élèves sont de plus en plus difficiles. [...], je suis moins tolérante au bruit, puis ils sont de plus en plus bruyants les enfants aujourd'hui.

4.2.5 Les pratiques de collaboration

Les pratiques collaboratives les plus souvent décrites par Marie-Thérèse sont celles qui renvoient aux relations établies avec l'éducatrice et avec les parents (annexe G). Les pratiques de collaboration auprès des collègues, de la direction et d'autres professionnels ont été relevées, mais dans une moindre mesure. L'analyse des données rend difficilement compte du niveau de SEP de l'enseignante à collaborer efficacement avec ces derniers partenaires. Aussi, elles ne sont pas détaillées dans la présente étude. Seules les pratiques de collaboration avec l'éducatrice et les parents, au travers desquelles s'exprime le SEP de l'enseignante, sont présentées dans les sous-sections ci-dessous.

4.2.5.1 La collaboration avec l'éducatrice

Dans le cadre de l'intégration de son élève ayant un TSA, Marie-Thérèse bénéficie du soutien d'une éducatrice à raison de deux heures par semaine, le vendredi. Notons que l'éducatrice est présente dans la classe depuis la rentrée, ce qui a laissé peu de temps pour que s'établisse, entre l'enseignante et l'éducatrice, une relation stable et durable, mais aussi entre l'éducatrice et l'élève. Très vite, dans le discours de Marie-Thérèse, on perçoit la difficulté pour elle d'établir une bonne collaboration avec l'éducatrice. Elle estime que cette dernière ne lui apporte pas le soutien nécessaire à sa pratique enseignante :

Puis je la trouvais fatigante, envahissante. Moi je n'aime pas ça qu'on m'envahisse, ok [...] Elle devait l'aider là je sais pas, peut-être, mais moi en tout cas elle m'aidait pas, certain. Parce que tu sais dans le fond pour m'aider aussi qu'ils sont là, m'enlever du, puis et moi comme ça me fatiguait, ça ne m'aidait pas, j'aimais mieux qu'elle soit pas là. Ça serait pareil, elle n'était pas là au début de l'année et puis ça allait très bien.

De plus, l'enseignante semble être plus favorable à ce que l'éducatrice intervienne à l'extérieur de la classe plutôt qu'à l'intérieur, notamment quand l'élève doit réaliser des évaluations ou des activités qui nécessitent une présence plus marquée d'un adulte :

Moi j'aime, tu vois comme l'autre (éducatrice d'une année précédente) avec B elle venait deux heures par jour, c'était correct, et elle le retirait de la classe aussi hein. Elle avait un local pour travailler, tsé comme on faisait le contrôle de leçons le vendredi matin, ok, mais B avait vraiment besoin d'être toujours recadré, puis tout ça, donc elle sortait avec lui, puis le contrôle de leçons, et puis revenait quand il avait terminé. [...] Mais par contre mon éducatrice cette année elle, elle sortait l'élève de temps en temps mais pour jaser pas pour travailler. Tous les travaux avaient lieu dans la classe.

Ce dernier aspect confirme que lorsque les activités pédagogiques qui requièrent un soutien particulier se déroulent dans la classe, l'enseignante perçoit un stress important :

Oui mais elle était dans ma classe toute la journée haaa, ohlalala, ça m'énervait. [...] Ça m'aidait pas, car ça me rendait agressive. [...] Je suis contre l'idée qu'ils (les éducateurs) viennent une journée complète dans ma classe par exemple ça, ça me dérange.

Cependant, l'enseignante souligne qu'elle entretient de bonnes relations en général avec les techniciens et les professionnels de soutien : « Pourtant j'ai l'habitude de bien m'entendre moi tout ce qui est éducateur, psychoéducateur, tout ça. », mais son point de vue est plus nuancé lorsqu'il s'agit de leurs interventions dans sa classe.

En résumé, l'enseignante est ouverte à collaborer avec un technicien de soutien, à condition que son intervention se déroule sur une courte plage horaire chaque jour et à l'extérieur de la classe.

Force est de constater que la relation établie avec l'éducatrice durant l'année à l'étude n'est pas propice à une collaboration efficace au service de l'élève, même si l'enseignante admet avoir de bonnes relations en général avec le personnel de soutien et professionnel. Dans cette situation, l'enseignante et l'éducatrice ne semblent pas avoir trouvé de solutions adéquates pour développer des habiletés à collaborer ensemble. L'enseignante déclare subir la situation, sans pouvoir la contrôler « mais on est obligé là, on est pogné avec ». Dans ce contexte, il est possible de considérer que l'enseignante ne se perçoit pas efficace au sein de cette collaboration.

4.2.5.2 La collaboration avec les parents

Dans une autre perspective, les relations établies par Marie-Thérèse avec les familles semblent être marquées par le milieu socio-économique favorisé de ces dernières : « Fait que travailler dans la ouate, à part avoir des parents insupportables, on s'entend, les enfants y ont tout fait tout vu tout fait tout entendu ». Marie-Thérèse semble être également affectée par le manque de reconnaissance manifesté par les parents issus de ces milieux, à l'égard de la profession enseignante : « Alors, c'est un groupe difficile... milieu excessivement favorisé, parents insupportables harcelants, qui te font pas confiance, même si ça fait 25 ans 30 ans que tu enseignes ».

Cependant lorsque l'enseignante bénéficie d'une écoute attentive et positive des parents, son implication est plus grande. Par exemple, à l'occasion d'une discussion avec les parents de son élève Asperger concernant son futur cheminement au secondaire (rappelons que nous sommes dans une classe de 5^e année), l'enseignante est à l'aise de formuler des recommandations aux parents et de donner son avis sur la question :

C'est ça, la mère là, elle m'a dit, j'aime ça que vous m'ayez exprimé votre opinion; j'ai dit "allez visiter l'école secondaire du Vieux Port⁹ en 6^e année, rencontrez les gens tout ça, là après vous pourrez prendre une décision. Mettez-le sur la liste d'attente à l'école Les Hirondelles¹⁰ ça me dérange pas", mais je dis "restez pas avec l'idée de cette école seulement, moi je pense pas ça que c'est une bonne idée".

Ce dernier exemple illustre bien l'attitude d'ouverture de l'enseignante à l'égard des parents quand ces derniers la sollicitent. Plus que l'implication parentale : « Je ne veux pas fatiguer les parents. Mais moi je donne des devoirs lundi, mardi, mercredi, point final. Puis ils en ont pour 20 minutes », c'est la confiance que les parents accordent à l'enseignante qui pourrait potentiellement influencer son sentiment d'efficacité à maintenir une bonne collaboration.

Les relations positives et affectueuses établies avec les parents de son élève : « Les parents super fins, je les ai beaucoup aimés », l'élève lui-même dans toute sa condition : « C'est peut-être pour ça que j'aime les Asperger, » ainsi que le bon niveau fonctionnel et scolaire de ce dernier, sont des conditions qui, réunies, influencent favorablement les croyances d'efficacité de l'enseignante à poursuivre une collaboration efficace.

En résumé, le SEP de Marie-Thérèse, relatif aux pratiques de collaboration, se manifeste différemment selon les personnes impliquées dans la collaboration et selon le contexte dans lequel se déroule cette collaboration. Marie-Thérèse se sent peu efficace dans sa collaboration avec l'éducatrice qui intervient dans sa classe durant

⁹ Nom fictif.

¹⁰ Nom fictif. L'enseignante parlait ici d'une école privée (primaire et secondaire) offrant exclusivement des services spécialisés pour les élèves HDAA.

l'année scolaire à l'étude. Par contre, elle se sent très confiante à établir de bonnes relations avec les parents de son élève Asperger, mais pas nécessairement avec tous.

4.2.6 Les perceptions de l'enseignante sur l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire et les politiques scolaires associées

L'analyse des pratiques enseignantes de Marie-Thérèse donne plusieurs indices sur son sentiment d'efficacité auprès de son élève ayant un TSA, intégré dans une classe ordinaire. Mais à travers son discours centré sur ses pratiques au quotidien dans la classe et, plus spécifiquement, auprès de son élève ayant un TSA, Marie-Thérèse formule à plusieurs reprises des réponses qui sont à relier au domaine des croyances et des valeurs de l'enseignante sur certains sujets qui pourraient influencer ses croyances d'efficacité. Ces domaines de croyances relèvent, entre autres, comme pour Christelle, des croyances que possède l'enseignante sur l'intégration scolaire des élèves HDAA, dont les élèves ayant un TSA, et, par extension, sur les politiques scolaires en cours au Québec. Ces croyances et attitudes ont un impact certain sur l'ensemble des pratiques enseignantes de Marie-Thérèse. Cependant, les croyances et attitudes de l'enseignante mettent particulièrement en lumière la manière dont elle s'y prend pour impliquer son élève, ainsi que les autres élèves HDAA, dans leurs apprentissages. Elles sont présentées dans la section ci-dessous.

4.2.6.1 Attitudes de l'enseignante à l'égard de l'intégration scolaire des EHDAA

Selon Marie-Thérèse, tous les élèves sont éducatibles, mais certains ne peuvent l'être que dans des milieux spécialisés :

Je pense que ces enfants peuvent être éduqués dans un milieu où c'est qu'il y a des éducateurs pour les rendre adultes pour les rendre

autonomes, mais voyons donc, je veux dire, t'es différent t'es différent et moi je pense qu'un milieu comme le mien ils apprennent pas.

Aussi, l'enseignante considère que tous les élèves ayant un handicap ne peuvent être scolarisés dans une classe ordinaire comme la sienne. À ce titre, Marie-Thérèse déclare être opposée à l'intégration scolaire des élèves avec une déficience intellectuelle (DI) ou un handicap physique sévère :

Y a une école spécialisée pour les handicapés physiques et mentaux à la commission scolaire. Ok. La mère voulait qu'elle soit intégrée au régulier, ça fait des histoires, ça a coûté cher d'avocat, tout ça. Mais tsé ça a pris 2 ans là. Tsé je veux dire c'est beau l'intégration mais tu as des gens qui vont être différents toute leur vie là.

De plus, l'enseignante considère qu'elle est formée pour enseigner des disciplines scolaires : « Moi j'enseigne du français et puis des maths », et est convaincue de l'idée selon laquelle les élèves ayant une DI, même légère, ne peuvent être intégrés dans une classe ordinaire :

J'ai une amie d'une amie qui a un enfant autiste Asperger mais avec une déficience légère, c'est pas mal différent.

— *Pourquoi différent?*

Parce qu'il peut pas être intégré dans un cours régulier, parce qu'il ne fonctionnerait pas, tsé à un moment donné là faut qu'il soit capable de prendre un crayon et puis un cahier et puis écrire quelque chose.

Selon l'enseignante, ces élèves ont avant tout besoin de recevoir une éducation visant principalement à développer leur autonomie dans la vie quotidienne : « J'enseigne pas comment aller à la banque, je leur enseigne pas comment plier une boîte là et puis faire ça toute leur vie là. C'est ça qu'ils ont besoin ces enfants-là, ils n'ont pas besoin d'un prof comme moi ». Aussi, selon l'enseignante intégrer ces élèves en classe ordinaire est plus nuisible que bénéfique : « Je pense qu'on leur nuit quand on les

intègre dans des milieux réguliers, parce qu'on leur donne pas, moi je leur enseignerai pas ce dont ils ont besoin ».

Toujours selon l'enseignante, les élèves ayant des capacités intellectuelles dans la norme peuvent réussir dans une classe ordinaire, comme son élève Asperger ou encore les élèves présentant des troubles d'apprentissage comme la dysgraphie :

Ils ont dix ans puis sont des spécialistes. Alors ça c'est le côté Asperger. Donc pour moi c'est sûr et certain, moi les élèves que j'ai eus c'est tous des élèves intelligents, des élèves qui étaient capables de réussir, tous des élèves en grosses difficultés de motricité fine, en écriture, en calligraphie, pas en écriture, calligraphie.

Par contre, la déficience intellectuelle demeure totalement rédhibitoire à tout enseignement en classe ordinaire, selon l'enseignante, et l'idée même d'intégrer un élève avec une DI est une situation qu'elle n'envisage pas : « Une chance qui en avait pas là parce que ça j'suis pas capable, ça par exemple j'aurais rué pour pas l'avoir dans ma classe. Moi les déficients y a un bout à tout là. Moi je suis en classe régulière je suis pas en adaptation scolaire ».

Par ailleurs, Marie-Thérèse considère que les élèves, s'ils sont scolarisés en classe ordinaire, doivent être en mesure de suivre le programme et d'avoir tous le même niveau de fonctionnement : « Tsé faut intégrer tout le monde, mais si on les intègre tu veux les intégrer pas de problèmes, y a pas de problèmes, ils vont fonctionner comme les autres ». L'enseignante va encore plus loin en remettant en question les bienfaits de l'intégration scolaire tels que défendus par ses partisans, et ce, en considérant que cette intégration est une cause de l'échec scolaire : « C'est pour ça c'est pour ça qui a tant de décrochage. Avec toute leurs inclusions et puis tout. C'est pour ça ».

Force est de constater que l'attitude de l'enseignante à l'égard des élèves ayant un handicap varie selon la nature du handicap. En effet, intégrer un élève ayant un TSA, mais sans DI, ne pose pas de difficultés à l'enseignante, par contre elle ne conçoit pas l'idée d'accueillir des élèves ayant une DI dans sa classe.

4.2.6.2 Attitudes de l'enseignante à l'égard des politiques scolaires concernant l'intégration des EHDAA

Dans une autre perspective concernant l'intégration scolaire, Marie-Thérèse déclare que les politiques scolaires qui soutiennent ce mouvement ne prennent pas en considération les moyens mis en œuvre pour que cette intégration soit efficace et, à ce titre, montre une certaine méfiance à l'égard des pouvoirs publics : « Pour moi, *ils* intègrent tout le monde et puis on n'a pas les moyens et les services qu'il faut pour avoir ». De plus, elle déclare explicitement que la profession enseignante manque de reconnaissance auprès de l'institution scolaire mais aussi auprès de la population en général. On peut supposer que cette perception peut nuire à son sentiment de compétence.

[...] ce n'est pas parce qu'il y a déjà eu un grand respect pour les enseignants au Québec, et avec leur maudite réforme d'imbéciles depuis les années 70 parce que c'est le Ministère de l'Éducation avec toutes ses réformes qui a tout foutu ça à terre.

4.2.7 Les pratiques réalisées par l'enseignante pour favoriser l'implication et l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et sa perception sur ses capacités à apprendre

Comme vu précédemment, Marie-Thérèse n'hésite pas à adapter certaines de ses interventions, tant auprès de son élève ayant un TSA, mais aussi des autres élèves en difficulté. Les pratiques, décrites par l'enseignante, montrent la volonté, mais aussi

les moyens qu'elle déploie pour impliquer et motiver son élève Asperger dans ses apprentissages. Sur le plan de la gestion des comportements, Marie-Thérèse n'est pas exposée à des comportements difficiles de la part de son élève et ce dernier semble bien intégré à la classe. Aussi, il n'est pas nécessaire pour l'enseignante de mettre en place des moyens spécifiques et importants pour gérer ses comportements.

La perception qu'a l'enseignante de son élève est cruciale pour comprendre son désir de l'impliquer quand celui-ci est moins motivé. En effet, comme décrit plus haut, Marie-Thérèse a une perception positive des Asperger en général et négative à l'égard des personnes présentant une déficience intellectuelle, y compris les élèves ayant un TSA. Aussi, Marie-Thérèse considère que son élève Asperger a toute sa place en classe ordinaire et ne doit pas être scolarisé en milieu spécialisé, même si ce dernier montre parfois des particularités comportementales qui nécessitent certains ajustements:

[...] moi je trouve qu'un enfant autiste comme ça, il est mieux d'être en contact avec la société tout le temps plutôt que dans une école comme ça; cette école-là [Les Hirondelles] c'est vraiment je trouve plus pour les enfants en grosses difficultés d'apprentissage.

Considérant ce fait, il semble normal pour Marie-Thérèse de mettre en place, pour cet élève, les mesures nécessaires visant à soutenir son implication dans la classe.

Dans une même perspective, enseigner dans une classe ordinaire suppose, selon Marie-Thérèse, que les élèves ne soient pas discriminés par une prise en charge spécifique et qu'ils aient tous le droit de bénéficier du même enseignement, pourvu que leurs capacités intellectuelles le permettent. Par contre, elle admet que son degré d'implication dans le but de favoriser la motivation de l'élève à apprendre ne serait pas le même si celui-ci présentait une déficience intellectuelle,

[...] moi j'en voudrais pas. Ça ne veut pas dire qu'ils les mettraient pas dans ma classe, mais moi je m'en occuperais pas par exemple. Ben, j'm'en occuperais pas, j'm'en occuperais pas mais j'm'en occupe. Tsé j'l'ignorerais pas mais je ferais aucun effort.

Nous pouvons conclure que les croyances d'efficacité de Marie-Thérèse à soutenir un élève dans ses apprentissages se manifestent différemment selon le profil de l'élève. Les pratiques qu'elle réalise pour favoriser les apprentissages de ses élèves sont très fortement liées à la perception de l'enseignante selon laquelle un élève doit avoir une intelligence préservée pour apprendre en contexte ordinaire. Aussi, au cours de l'année à l'étude, l'enseignante se sent parfaitement capable de motiver son élève, sentiment renforcé par le fait que ce dernier ne montre pas de difficultés scolaires et comportementales importantes.

4.2.8 Les facteurs motivationnels, physiologiques (stress) et émotionnels qui influencent la pratique de Marie-Thérèse

4.2.8.1 Facteurs motivationnels

Certaines activités, comme la correction des évaluations ou encore l'enseignement des sciences, sont des tâches pour lesquelles Marie-Thérèse n'est pas motivée. D'une manière générale, Marie-Thérèse déclare manquer de motivation à ce stade de sa carrière, du fait des conditions d'enseignement actuelles rendues difficiles par les réformes successives du système éducatif depuis plusieurs années, tant sur les plans pédagogiques (réforme de la grammaire par exemple) qu'organisationnels (politiques d'intégration scolaire par exemple), qui vont de pair avec le manque de reconnaissance de plus en plus marqué de sa profession.

En dépit des facteurs liés au contexte qui paraissent influencer la motivation de l'enseignante, cette dernière semble préserver un certain équilibre et le plaisir d'enseigner dans sa classe de façon autonome « Mais je ne veux pas, je ne me laisse pas envahir, ça je disais tantôt j'ai besoin d'une bulle ; qu'est-ce qui me motive ? J'ai du fun, c'est le plaisir ».

Cet équilibre est notamment renforcé par les relations positives et affectueuses qu'elle maintient auprès de ses élèves. « Mais c'est vraiment relationnel, tsé moi les gens me disent souvent "comment tu fais", je ne sais pas ce que je fais, je peux pas dire c'est parce que j'agis de telle façon qu'ils sont fins avec moi et puis qu'ils m'aiment ».

La dimension émotionnelle est très prégnante dans le discours de Marie-Thérèse et est sans doute à relier, positivement ou négativement, à sa motivation à enseigner, notamment auprès de son élève ayant un TSA. Cette dimension est abordée dans le paragraphe qui suit.

4.2.8.2 Stress et émotions

L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence les facteurs reliés aux émotions positives et négatives de Marie-Thérèse.

D'une part, les émotions négatives, les plus souvent relevées (annexe G), sont principalement liées aux aspects organisationnels de l'institution scolaire et au manque de reconnaissance à l'égard de l'enseignante et, plus généralement, de la profession enseignante « on n'est jamais consulté »

[...] je suis tannée, moi le système j'en peux plus, je trouve que c'est mal géré, c'est mal pensé, l'éducation, [...]. Tsé, on fait un métier qui est pas

respecté, on n'est pas respecté. [...] t'en as ras le bol, du manque de respect, tant des parents que de la population.

Par ailleurs, les difficultés rencontrées par Marie-Thérèse dans sa collaboration avec l'éducatrice suscitent chez elle des états émotionnels négatifs, comme décrits plus haut. Ces derniers illustrent un stress important vécu par l'enseignante « moi je suis à bout », « ça m'énervait », « Ça me fatiguait ». Dans une moindre mesure, les pratiques de gestion des comportements sont également une source de stress importante pour Marie-Thérèse.

Ben, on est épuisée à la fin d'une journée, ouais de plus en plus, à la gestion de classe, tsé notre travail maintenant, comparé à quand j'ai commencé, la gestion de classe est beaucoup plus difficile et beaucoup plus ardue, et plus longue à faire, parce que les élèves sont de plus en plus difficiles.

Enfin, les émotions positives manifestées par l'enseignante sont à relier au plaisir qu'elle a d'enseigner, malgré les difficultés rencontrées. L'enseignante montre une attention particulière aux relations privilégiées qu'elle a pu établir avec certains parents, mais surtout avec ses élèves.

Alors y a beaucoup d'humour. C'est important sinon ce n'est pas l'fun dans la classe, moi je n'pas de plaisir. [...] Ce n'est un grand bonheur, quand tu enseignes quelque chose et que tu te rends compte que tout le monde ont compris, ça c'est rare (rire), c'est un grand bonheur. Les enfants sont fins en général tsé.

Pour conclure, l'analyse des émotions exprimées par Marie-Thérèse montre que les affects négatifs sont prédominants dans le registre émotionnel de l'enseignante. Aussi, il est possible de considérer que son SEP est affecté par ces émotions négatives et par le stress qu'elles peuvent engendrer et inversement. Cependant, Marie-Thérèse montre de l'affection à l'égard de son élève Asperger, ce qui devrait

renforcer sa confiance en ses propres capacités à intervenir auprès de lui spécifiquement.

4.2.9 Synthèse : sentiment d'efficacité de Marie-Thérèse dans son enseignement auprès de ses élèves ayant un TSA

Les résultats de l'analyse des données de l'entrevue nous amènent à considérer un tableau contrasté quant à la manière dont le SEP de Marie-Thérèse se manifeste à travers sa pratique, sa motivation à enseigner en général et plus spécifiquement à des élèves ayant un TSA, le stress vécu, et enfin, les émotions ressenties. Marie-Thérèse bénéficie d'une longue expérience en tant qu'enseignante et intègre dans sa classe des élèves ayant un TSA depuis 4 ans. Elle est cependant peu formée aux stratégies d'enseignement destinées à ce profil d'élève, mais aussi à d'autres profils d'élèves HDAA.

L'enseignement auprès de son élève Asperger ne semble pas poser de difficultés majeures à Marie-Thérèse qui se perçoit généralement efficace dans les domaines de pratique à l'étude (pédagogique, gestion des comportements, collaboration avec les parents et engagement de l'élève). Cependant, une ambivalence est relevée à propos des pratiques de différenciation : elle y est opposée, mais dans les faits, l'enseignante utilise des mesures d'adaptation, donc, elle agit et déploie les moyens nécessaires pour répondre aux besoins de son élève. De plus, ce dernier ne présente pas le profil d'un élève en grandes difficultés de comportement et d'apprentissage, cette situation n'impliquant pas de défis majeurs à relever.

Concernant les pratiques collaboratives, Marie-Thérèse montre un niveau de SEP peu élevé lorsqu'il s'agit de collaborer avec l'éducatrice. En effet, l'enseignante mentionne des difficultés à établir une bonne collaboration avec l'éducatrice et estime

que cette dernière ne lui apporte pas le soutien nécessaire à sa pratique enseignante. Cette situation peut s'expliquer par la conception même qu'a l'enseignante sur le rôle et sur les modalités d'intervention du personnel de soutien dans la classe. En effet, l'enseignante considère que le soutien apporté par l'éducatrice à l'élève devrait se dérouler le plus souvent à l'extérieur de sa classe pour ne pas interférer avec ses propres pratiques. Par ailleurs, les croyances d'efficacité de l'enseignante à maintenir une bonne collaboration avec les parents de son élève sont élevées grâce à la confiance que ces derniers lui accordent. La relation parents-enseignante est marquée par l'affection que Marie-Thérèse porte à son élève et à ses parents. À ce titre, l'affiliation des parents semble être plus influente que l'implication parentale proprement dite dans le maintien d'une collaboration efficace.

La passion pour son métier et l'affection qu'elle porte à ses élèves procurent à l'enseignante des émotions positives lorsqu'elle œuvre auprès de ces derniers dans sa classe. Cependant, des affects négatifs sont relevés et renvoient principalement au manque de reconnaissance de la société en général, mais aussi des institutions scolaires à l'égard de la profession enseignante. De plus, les perceptions de l'enseignante sur la scolarisation des EHDA sont marquées par sa méfiance envers les politiques d'intégration scolaire : selon Marie-Thérèse, tous les élèves ne peuvent pas être intégrés en classe ordinaire, notamment ceux présentant une déficience intellectuelle ou un handicap physique sévère. Aussi, il est possible de penser que, dans un contexte où l'enseignante intégrerait ces profils d'élèves, ses croyances d'efficacité en seraient affectées en l'absence de soutien à une pratique enseignante inclusive.

Pour conclure cette synthèse sur le SEP de Marie-Thérèse, nous nous proposons de mettre en perspective les données qualitatives issues de l'entrevue en regard des réponses de l'enseignante à l'échelle de SEP, et ce, à des fins de triangulation.

L'analyse descriptive des données de l'échelle de SEP enseignant indique, dans le cas de Marie-Thérèse, un score moyen de 7,17 points sur une échelle de 9. Plus précisément, le score moyen de l'enseignante à la sous-échelle « stratégies d'enseignement » s'élève à 6,37 points, à la « gestion de classe », à 7,5 points, et à la catégorie « stratégies d'engagement », à 7,63 points. Ces derniers résultats montrent que Marie-Thérèse se perçoit plus efficace dans les pratiques de gestion de classe et d'engagement que dans les pratiques et stratégies d'enseignement. Cependant, les scores aux trois sous-échelles sont relativement élevés, ce qui signifie que Marie Thérèse possède, en général, une très bonne confiance en ses capacités à agir et à atteindre les buts qu'elle s'est fixés en classe. En considérant les items pris individuellement, Marie-Thérèse se sent *très efficace* dans l'utilisation de stratégies d'évaluation variées (item 1), pour aider ses élèves à développer leur pensée critique (item 18) et à favoriser leur créativité (item 21). Elle se sent *moyennement efficace* dans la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement (item 10) ou encore à offrir des défis adaptés à ses meilleurs étudiants (item 22). Enfin, Marie-Thérèse *ne se sent pas du tout efficace* à adapter ses enseignements au niveau scolaire de ses élèves (item 16).

Ces résultats quantitatifs et descriptifs sont cohérents avec les données de l'entrevue, notamment concernant l'utilisation de stratégies d'adaptation auxquelles, rappelons-le, Marie-Thérèse est fortement opposée. Cette dernière déclare ne pas se sentir capable d'adapter les enseignements, considère implicitement que ces stratégies sont du ressort de l'éducation spécialisée et qu'en classe ordinaire, tous les élèves doivent bénéficier du même enseignement, sans aucune distinction. En dépit de cette attitude, Marie-Thérèse aménage certaines situations d'apprentissage pour répondre aux besoins de plusieurs élèves, dont son élève Asperger.

Pour conclure ce chapitre et au vu des résultats présentés, nous constatons que le SEP de Christelle et celui de Marie-Thérèse s'expriment différemment selon leurs pratiques respectives auprès de leurs élèves ayant un TSA, mais aussi selon les contextes d'enseignement, en classe ordinaire et en classe d'ASS. Dans cette dernière perspective, il est intéressant d'envisager une analyse transversale des données afin de mettre en évidence les points communs aux deux enseignantes et ceux qui les distinguent selon le contexte d'enseignement. Cette étude de cas n'a pas pour objectif de généraliser les résultats dans le cadre d'une comparaison uniforme entre les deux contextes, ordinaire et spécialisé; cependant, la présente recherche pourrait permettre de relever un certain nombre de points saillants sur ce qui, selon le contexte, favoriserait ou non un SEP positif. C'est ce que nous tenterons de réaliser dans le prochain chapitre par une synthèse inter-cas qui sera discutée à la lumière des données théoriques existantes sur les pratiques enseignantes concernant le SEP, et ce, dans le but de répondre aux objectifs spécifiques ainsi qu'à l'objectif général de la présente étude.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Plusieurs chercheurs investiguent dans le domaine du SEP enseignant et en appellent à mieux comprendre les mécanismes de ce phénomène au moyen d'études qualitatives (Klassen *et al.*, 2011; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Les recherches sur le SEP des enseignants oeuvrant auprès des élèves ayant des besoins spécifiques sont peu nombreuses (Sharma *et al.*, 2012, p. 13) et majoritairement quantitatives.

La présente étude a pour objectifs, d'une part, de décrire comment se manifeste le SEP de deux enseignantes d'élèves ayant un TSA dans deux contextes d'enseignement, soit la classe d'adaptation scolaire et la classe ordinaire; d'autre part, de mettre en évidence les facteurs qui semblent influencer leurs croyances d'efficacité personnelles. Au terme de notre démarche de recherche qualitative, les résultats montrent que le dispositif méthodologique que nous avons mis en place a permis d'atteindre les objectifs fixés. Plusieurs constats majeurs ressortent de l'analyse des données collectées pour les deux cas et concernent l'expression du SEP des enseignantes spécifique à leurs pratiques et à leur contexte d'enseignement ainsi que l'influence incontestable de facteurs reliés aux profils des enseignantes, notamment sur le plan de leurs croyances, sur l'expression de leur SEP.

5.1 L'expression du SEP des enseignantes oeuvrant auprès des élèves ayant un TSA en classe ordinaire et en classe d'ASS selon les domaines de pratique : une synthèse intercas

Selon les données issues de l'entrevue et celles issues de l'échelle de SEP, Christelle et Marie-Thérèse se perçoivent généralement efficaces pour enseigner auprès de leurs élèves ayant un TSA. Cependant, les SEP des deux enseignantes se manifestent à des degrés variables, selon les domaines de pratique.

5.1.1 Le SEP des enseignantes dans le domaine pédagogique : le rôle du programme de formation générale

Dans le domaine des pratiques pédagogiques, les résultats montrent que les SEP des deux enseignantes s'expriment différemment selon s'il s'agit de tâches de planification, d'enseignement ou d'évaluation.

Aussi, qu'est-ce qui différencie le SEP des deux enseignantes dans le domaine pédagogique? Rappelons que Christelle, l'enseignante en ASS, se sent peu efficace dans les activités de *planification*, notamment celles à moyen et à long terme, ainsi que dans les tâches d'*évaluation* des apprentissages. Marie-Thérèse, enseignante en classe ordinaire et intégrant un élève Asperger, se perçoit efficace dans les tâches de planification et d'évaluation. Aussi, l'expression de leur SEP se distingue nettement dans ces deux domaines. Avec prudence, nous pouvons expliquer cette différence dans ces deux domaines par le fait que, pour Christelle, l'atteinte des objectifs du programme de formation constitue un véritable défi, compte tenu du niveau hétérogène, et souvent inférieur au niveau requis, de ses élèves. Pour Marie-Thérèse, amener son élève Asperger à répondre aux exigences du PFEQ ne semble pas lui poser de difficultés majeures, d'autant que ce dernier possède un bon niveau scolaire. Aussi, pour cette dernière, planifier des activités spécifiques et modifier les

évaluations de son élève, si cela devait être le cas, mais aussi des autres élèves HDAA de la classe (en en choisissant par exemple qui sont attachées à un autre cycle d'apprentissage) sont des tâches qui ne s'inscrivent pas, pour le moment du moins, dans la pratique de Marie-Thérèse.

Aussi, peut-on se demander si, pour les enseignantes, planifier des tâches en sortant des exigences du cycle d'enseignement ou en devant modifier leurs exigences en fonction du profil de chacun des élèves ne les amènerait pas à douter de leur efficacité. De ce fait, il semble opportun de soulever la question du programme de formation générale, tel que prévu par les instances ministérielles, et en quoi sa forme actuelle peut avoir une influence indirecte sur le SEP des enseignantes, dans les deux contextes d'enseignement.

Ainsi, comme nous y reviendrons plus loin, si les enseignantes se sentent toutes deux efficaces concernant l'acte d'enseignement proprement dit, la première émet de grands doutes sur sa capacité à choisir les bons objectifs pour ses élèves et à les évaluer de la bonne manière, alors que la seconde n'envisage aucunement, dans son discours, de considérer des mesures d'adaptation scolaire qui, dans les contextes actuels d'intégration, devraient constituer « la première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté » (MEQ, 1999, p. 5).

Les tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation constituent les principaux actes pédagogiques des enseignants du primaire et s'inscrivent dans le champ des compétences professionnelles des enseignants québécois (MEQ, 2001) et ces compétences professionnelles visent à développer les compétences des élèves conformément aux exigences du PFEQ. Cependant, quand il s'agit d'enseigner à des élèves dont les aptitudes et les rythmes d'apprentissage sont différents, les

enseignants sont amenés à développer des efforts importants pour favoriser la réussite éducative de leurs élèves en adaptant ou en modifiant les attentes d'apprentissage. Paré (2011) considère à ce sujet que « l'époque où un même programme pouvait être enseigné de la même façon à tous les élèves est révolue » (p. 42). De même, il est important de reconsidérer les objectifs et les contenus du programme de formation générale afin que l'enseignant soit pleinement en mesure de faire des choix pédagogiques en fonction des besoins des élèves (King-Sears, 2001 cité par Paré (2011)). De ce fait, pour les enseignants, permettre à tous les élèves de répondre aux exigences du programme est une tâche qui relève du défi professionnel. Selon plusieurs auteurs, les exigences visées par le PFEQ nécessitent d'être clarifiées afin d'offrir aux enseignants des marges de manœuvre plus grandes, mais surtout des moyens précis pour leur permettre d'enseigner efficacement les habiletés et les savoirs que les élèves doivent acquérir dans leur parcours scolaire (Paré, 2011; Tremblay-Girard, 2015). Cette avenue est pertinente à considérer sérieusement si on souhaite que les enseignants, quels que soient l'expérience et le contexte d'enseignement, se perçoivent pleinement efficaces pour répondre aux besoins éducatifs du plus grand nombre d'élèves.

5.1.2 Le SEP des enseignantes dans le domaine pédagogique : la question de la différenciation pédagogique et de l'adhésion des enseignants à ce modèle

En marge de ces constats concernant la planification, les résultats de l'étude indiquent que les deux enseignantes se perçoivent efficaces, en général, pour réaliser les *tâches d'enseignement* auprès de leurs élèves. Cependant, des nuances apparaissent dans l'expression de leur SEP, selon si elles adaptent ou non leurs enseignements.

L'adaptation des enseignements auprès des élèves ayant des besoins particuliers renvoie, par essence, au concept de différenciation pédagogique. Selon Dubé (2011),

« la différenciation serait née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves ». Depuis la « réinvention » du concept de différenciation pédagogique, attribuée à Legrand dans les années 70 et 80, plusieurs chercheurs s'accordent à considérer qu'il existe encore aujourd'hui une « pluralité des perspectives théoriques » au sujet de ce concept (Prud'homme *et al.*, 2005).

Avant tout, il est important de noter qu'au sein de la communauté des chercheurs en éducation au Québec et ailleurs dans le monde, la différenciation pédagogique est définie différemment selon les auteurs. Par exemple, dans son ouvrage portant sur les élèves HDAA, Goupil (2014) recense trois définitions provenant de plusieurs auteurs : pour certains, il s'agit de multiplier des occasions d'apprentissage pour l'élève ; pour d'autres auteurs, il est question d'une organisation spécifique du travail et des intentions didactiques qui permettront à l'élève de bénéficier d'un soutien optimal dans ses apprentissages. Enfin, pour d'autres auteurs, il s'agit d'arrimer de façon efficace des actions de formation avec les processus et les contenus du programme.

Dans le but de clarifier les termes associés aux pratiques de différenciation pédagogique et de simplifier la lecture des résultats et de la présente discussion, nous avons retenu le modèle de différenciation pédagogique recommandé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). Ce modèle comporte trois composantes, soit la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les mesures de modification (annexe I). Selon ce modèle, la flexibilité pédagogique renvoie à un dispositif planifié par l'enseignant qui répond à un besoin ponctuel d'un élève dans le cadre d'une activité ou pour une période d'enseignement. Les mesures d'adaptation, quant à elles, renvoient à un dispositif ayant fait l'objet d'une concertation entre plusieurs intervenants au sein de l'équipe-école, dans le cadre du plan d'intervention. Ce dispositif, ou plan d'actions, s'applique à l'élève pour répondre à ses besoins, dans

plusieurs contextes d'apprentissage et dans les disciplines ciblées par les adaptations. Dans le cas de ces deux mesures, les exigences en matière de formation et d'évaluation demeurent inchangées et ne figurent pas au bulletin. Enfin, les mesures de modification renvoient à des mesures exceptionnelles, planifiées dans le cadre de la mise en œuvre du plan d'intervention de l'élève et qui concernent les disciplines ciblées pour ces modifications. Elles impliquent des apprentissages dont la progression est différente comparativement aux autres élèves et à ce titre sont mentionnées au bulletin de l'élève.

Notons que plusieurs auteurs proposent un modèle différent de celui proposé par le ministère. Par exemple, Leroux et Paré (2016) distinguent les pratiques de différenciation, des pratiques d'adaptation et des pratiques de modification. Ces pratiques s'inscrivent sur ce que les auteures nomment : continuum de pratiques d'individualisation, « allant d'un enseignement collectif à un enseignement plus individualisé » (ibid, p. 1). Plus précisément, les auteures corroborent l'idée que la plupart des chercheurs énoncent, c'est-à-dire que différencier ses enseignements consiste à enseigner en tenant compte des différences des uns et des autres. Toutefois, elles insistent sur le fait que différencier ne signifie pas « enseigner à chaque élève individuellement » (ibid, p. 6), mais qu'il s'agit de répondre aux besoins de chacun tout en tenant compte du groupe-classe dans son ensemble : le contexte collectif de l'enseignement différencié est primordial selon les auteures pour atteindre les objectifs de formation. En résumé, la différenciation implique de prendre en compte et de se centrer sur les besoins de chaque élève, quel qu'il soit, tout en prenant en considération la dimension collective de la classe. Dans la perspective des auteures, la différenciation est une pratique pédagogique, qui s'adresse à tous les élèves de la classe, et pas seulement ceux ayant des besoins particuliers. Toujours selon Leroux et Paré (2016), les pratiques d'adaptation des enseignements s'imposent lorsque les mesures de différenciation n'ont pas montré toute leur efficacité auprès d'élèves

présentant des difficultés plus persistantes ou un handicap. Ces mesures d'adaptation, nommées également mesures d'accommodation selon les auteurs et les ordres d'enseignement (ibid), soulignent les efforts et les mesures supplémentaires à accomplir par les intervenants éducatifs pour soutenir les progrès de l'élève démontrant des difficultés persistantes, et ce, dans le but de l'amener à la réussite. Enfin, toujours selon ces auteures, les mesures de modifications interviennent comme les mesures précédentes quand aucune de ces dernières n'a permis de répondre efficacement aux besoins d'apprentissage de l'élève, et surtout lorsque ce dernier est dans l'impossibilité d'atteindre les objectifs du programme de formation générale du fait de difficultés très importantes et persistantes. Cette dernière mesure, selon les auteures, est à considérer avec beaucoup d'attention et doit être mise en place avec une extrême prudence, afin de pas laisser échapper les opportunités d'apprentissage qui pourraient être bénéfiques à l'élève.

Aussi, le modèle proposé par ces auteures se distingue de celui du modèle ministériel en proposant des solutions sur le « comment » il est possible de répondre à la grande hétérogénéité des élèves des classes actuelles, notamment des classes ordinaires.

Ceci étant, comme souligné plus haut, le modèle auquel nous nous référons dans le présent texte est celui proposé par le ministère, de par son caractère officiel et prescriptif au sein du système éducatif québécois.

Les résultats de l'étude révèlent une grande ouverture de l'enseignante en ASS (Christelle) à l'égard des pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des profils des élèves. De plus, elle montre une certaine aisance dans l'utilisation des mesures de différenciation, comme le montrent les résultats. Enfin, elle se montre persévérante dans plusieurs situations difficiles d'enseignement, comme dans les activités de composition. Ceci illustre une volonté accrue, chez cette enseignante, de

trouver les solutions les plus efficaces en fonction des besoins de chacun de ses élèves. Son témoignage rend compte également de la grande diversité des apprenants à laquelle elle fait face dans sa classe. En lecture, par exemple, elle doit soutenir certains de ses élèves pour apprendre à décoder des mots (compétence de début du premier cycle) alors que pour d'autres, il s'agit plutôt de comprendre des textes courts. De fait, l'enseignante en ASS se voit obligée, de par le profil même de ses élèves et dans son contexte classe, de mettre en place des enseignements différenciés, allant de la flexibilité à la modification. Ceci étant, l'enseignante n'est pas exempte de doutes, si on considère son SEP dans d'autres domaines pédagogiques, mais au moment où nous l'interrogeons, elle se sent efficace pour enseigner à ses élèves.

L'enseignante de la classe ordinaire, Marie-Thérèse, fait appel à des pratiques pédagogiques qu'elle maîtrise très bien, du fait de sa longue expérience professionnelle. Toutefois, elle se déclare opposée à l'utilisation de pratiques différenciées, fait peu d'adaptations et pas de modifications. Dans le cas de son élève, les mesures de modification ne sont pas envisagées par l'enseignante et à juste titre, l'élève étant parfaitement en mesure de suivre le programme de formation. En résumé, certains résultats issus de l'entretien avec Marie-Thérèse amènent à penser qu'elle ne se sent pas pleinement efficace pour différencier ses enseignements, en dépit des exemples de mesures d'adaptation qu'elle met en œuvre à diverses reprises et pour lesquelles elle ne rencontre pas de difficultés particulières. Les résultats à l'échelle de SEP corroborent ces données qualitatives, puisqu'elle attribue la cote 1 à l'item 16 « Adapter votre enseignement au niveau scolaire de vos élèves ? ». Ce résultat peut s'expliquer par le fait que, sur le plan de ses représentations, elle ne met pas en œuvre de mesures de différenciation, alors que, de par le récit de ses pratiques d'enseignement, elle démontre le contraire.

Le SEP des enseignants est un concept qui comporte des implications majeures en ce qui a trait à leur pratique professionnelle (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Il est corrélé positivement aux actes d'enseignement qui sont associés à des pratiques efficaces (Esposito *et al.*, 2007), c'est-à-dire que plus la pratique de l'enseignant repose sur des pratiques efficaces, plus le SEP de ce dernier est élevé. Aussi, s'intéresser aux interventions pédagogiques, comme la différenciation, nous informe de façon pertinente sur la manière dont les enseignants peuvent se sentir efficaces dans leur pratique auprès des élèves HDAA, en adaptation scolaire comme en milieu ordinaire. Dans une même perspective, Bandura (1997) ajoute qu'un enseignant ayant un niveau élevé de SEP se perçoit comme étant capable, par un effort soutenu et par l'utilisation de stratégies innovantes, d'enseigner auprès de tous les élèves, y compris ceux en difficulté.

L'objectif de notre discussion est de comprendre comment s'exprime le SEP de ces enseignantes et les résultats de l'étude nous amènent à discuter des stratégies de différenciation pédagogique qui sont fortement liées à la question de la diversité dans les classes et, par extension, lorsqu'il s'agit des classes ordinaires, à la question de l'inclusion, comme nous le verrons plus loin.

Partant des constats précédents, il est possible de se questionner sur le niveau de compréhension des enseignants du modèle de la différenciation pédagogique et de ses applications dans la classe (Tremblay-Girard, 2015) ainsi que sur leur ouverture à intégrer ces modèles dans leurs interventions (Rousseau *et al.*, 2015), et enfin, en quoi l'ensemble de ses perceptions peut affecter leur SEP à utiliser les mesures de différenciation. À ce titre, Esposito *et al.* (2007) postulent de l'existence d'un lien entre le SEP de l'enseignant et la perception qu'il a de sa capacité à mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces et à modifier (au sens le plus large) les curriculums d'enseignement pour s'adapter aux besoins des élèves à défis.

Enfin, dans sa thèse, Paré (2011) confirme que les enseignants des classes ordinaires possèdent un niveau de connaissances inégal des pratiques d'individualisation (expression utilisée par l'auteure) et une mise en œuvre insuffisante de ces pratiques en classe. Prud'homme *et al.* (2005) ajoutent à cet effet :

La différenciation tend à s'imposer dans les discours comme un moyen privilégié pour contrer le phénomène de l'échec scolaire, [...] cependant elle semble poser un problème dans sa mise en œuvre sur le terrain et les enseignants s'interrogent ici comme ailleurs sur la nature et la faisabilité de cette différenciation (p. 2).

Aussi, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle, pour Marie-Thérèse, différencier s'effectue jusqu'à une certaine limite (même si elle déclare y être opposée), c'est-à-dire sans ou avec très peu d'adaptations et sans modifications. Quant à Christelle, en raison de la diversité des profils des élèves de sa classe, elle n'a pas d'autres choix que de différencier ses enseignements, mais avec le risque diminuer ses attentes et les exigences attendues; ce qu'elle démontre par un niveau de SEP peu élevé pour les pratiques d'évaluation.

Il est possible également de penser que le faible niveau de SEP de Marie-Thérèse pour réaliser des enseignements différenciés renvoie à une faible adhésion aux principes sous-jacents à une intervention pédagogique. À ce titre, Jennett *et al.* (2003) indiquent que les enseignants d'élèves ayant un TSA, qui possèdent un niveau d'adhésion et d'engagement élevé à l'égard des principes sous-jacents aux stratégies pédagogiques utilisées en classe (dans l'étude, TEACCH et ABA), possèdent en général un haut niveau de SEP. Ce qui semble être le cas de l'enseignante en ASS, qui ne s'interroge plus sur la nécessité d'adapter ou non ses enseignements, mais plutôt sur comment appliquer les principes de la différenciation le plus efficacement possible pour répondre aux besoins éducatifs de ses élèves.

Enfin, on ne peut parler de l'adhésion à un modèle sans parler des croyances et des valeurs que l'enseignant porte et qui sous-tendent cette adhésion. Selon Prud'Homme (2007), la différenciation pédagogique prend appui sur un ensemble de valeurs, de croyances et d'intentions qui traduisent un engagement professionnel à s'ouvrir à la diversité. Aussi, au-delà des savoirs et des connaissances à posséder sur un modèle d'intervention ou des approches pédagogiques, *l'étude de soi* est une démarche à prendre en compte, tant au plan de la formation que de la recherche, pour favoriser le développement de pratiques d'enseignement plus ouvertes à la diversité des élèves (Esposito *et al.*, 2007). De ce fait, l'étude des croyances d'efficacité personnelles en tant que théorie du soi ou « *self-theory* » (Bandura, 2003) constitue un construit théorique solide pour de futures recherches sur les pratiques pédagogiques, comme celles concernant la différenciation pédagogique. Les résultats de ces recherches informeraient les communautés de pratiques sur les meilleures conditions d'application, sur le terrain, de ces modèles pédagogiques incontournables, d'où la nécessité de poursuivre la recherche dans ce sens. Prud'homme *et al.* (2005) ajoutent :

Si la différenciation semble poser un problème dans sa mise en œuvre sur le terrain, les difficultés soulevées impliquent aussi des savoirs à clarifier autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche afin de mieux cerner ce concept (p. 2).

5.1.3 Le SEP des enseignantes dans le domaine de la gestion des comportements : la gestion positive des comportements en tant que déterminant du SEP

Les comportements problématiques des élèves sont un facteur important dans le développement du stress et de l'épuisement professionnel des enseignants d'élèves ayant un TSA (Gebbie *et al.*, 2012).

Dans notre étude, la gestion des comportements demeure généralement difficile pour les deux enseignantes et les comportements problématiques sont perçus comme une source de stress. Cependant, elles se sentent toutes deux capables de réaliser, à leur manière, des tâches de gestion des comportements, mais elles montrent dans ce domaine un SEP nuancé.

D'une part, le SEP de Marie-Thérèse à gérer les comportements problématiques varie selon s'il s'agit des comportements problématiques de son élève Asperger ou des comportements d'autres élèves de la classe, indiquant que, dans ce domaine, le SEP est spécifique à l'élève.

Concernant la spécificité du SEP enseignant selon le profil de l'élève, Roll-Pettersson (2008) souligne, dans une étude comparative sur le SEP des enseignants accueillant soit des élèves dyslexiques soit des élèves ayant une DI modérée dans des contextes inclusifs, que les enseignants qui travaillent avec des élèves sans besoins particuliers se sentiraient efficaces dans un domaine, mais qu'ils se sentiraient inefficaces lorsqu'ils doivent intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés sévères d'apprentissage, dans ce même domaine (p. 175). De plus, la même auteure ajoute que le SEP des enseignants serait différent selon le handicap de l'élève (ibid). Enfin, parce que l'inclusion des élèves avec des besoins spéciaux requiert des outils spécifiques, des mesures trop générales du SEP ne sont pas représentatives de l'exigence d'une tâche et sont donc moins valides (Esposito *et al.*, 2007). Ce constat énonce implicitement que le SEP de l'enseignant serait différent si l'élève présente des besoins particuliers ou non et selon la nature des besoins de l'élève. À ce titre, les auteurs en appellent à poursuivre les recherches pour savoir dans quelle mesure le SEP varie selon le type de handicap de l'enfant (ibid).

D'autre part, concernant le choix des stratégies de gestion des comportements, les deux enseignantes montrent des attitudes plutôt nuancées. Marie-Thérèse semble peu ouverte à certaines pratiques, du type conseil de coopération, qu'elle considère comme stigmatisantes pour certains élèves. Par ailleurs, elle adopte dans certaines situations, des réponses fermes à l'égard de certains élèves pour résoudre des situations difficiles, mais peut aussi, dans d'autres circonstances, se montrer plus conciliante. De son côté, Christelle a pu développer une expertise dans ce domaine durant toute sa carrière, du fait d'une gestion souvent difficile des comportements problématiques chez plusieurs de ses élèves.

Dans cette perspective, Gaudreau *et al.* (2012) rappellent, dans une étude sur le SEP des enseignants concernant leurs interventions auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, que les enseignants possédant un faible niveau de SEP sont peu enclins à choisir des stratégies innovantes pour gérer les comportements difficiles et que les enseignants ayant un SEP élevé ont le plus souvent recours à des interventions positives plutôt que punitives, ainsi qu'à des moyens persuasifs plutôt que contraignants.

Pour conclure, la plupart des chercheurs confirment l'existence d'un lien positif entre le SEP et la gestion positive des comportements (Gaudreau *et al.*, 2012). À ce titre, les auteurs recommandent que les enseignants soient mieux formés à la gestion positive des comportements, qu'ils soient en formation initiale ou en exercice, dans le cadre du développement professionnel.

5.1.4 Les pratiques collaboratives et le SEP

5.1.4.1 La perception du rôle de la TES

Dans notre étude, et quel que soit le contexte d'enseignement, c'est la collaboration avec l'éducatrice qui apparaît être la plus prégnante dans le SEP enseignant pour le domaine des pratiques collaboratives, plus que la collaboration avec les parents ou encore avec la direction.

Les résultats de l'étude révèlent que les enseignantes ont des niveaux de SEP différents dans le domaine de la collaboration avec l'éducatrice. Rappelons que les éducatrices sont affectées différemment dans les classes : dans la classe d'ASS, l'éducatrice est présente quatre jours par semaine et intervient auprès de tous les élèves de la classe, alors que, dans la classe ordinaire, l'éducatrice est présente une journée par semaine et intervient exclusivement auprès de l'élève Asperger.

Dans le cadre de sa pratique en classe, Christelle s'efforce de maintenir une collaboration efficace avec l'éducatrice, fondée sur le partage d'expériences et un soutien mutuel. L'enseignante considère l'éducatrice comme une véritable partenaire de travail et reconnaît son expertise en matière de gestion des comportements. Rappelons que l'éducatrice intervient dans la classe de l'enseignante de manière continue depuis quatre ans. Aussi, grâce au *soutien continu et durable* de l'éducatrice, l'enseignante en ASS se perçoit efficace à maintenir une bonne collaboration avec sa collègue TES et, ensemble, elles partagent leur expertise respective, tant dans les tâches d'enseignement, où l'éducatrice intervient en soutien aux apprentissages, que dans celles liées à la gestion des comportements.

Marie-Thérèse semble plus réticente à collaborer avec l'éducatrice. Elle considère que le soutien de cette dernière n'est efficace *qu'à l'extérieur* de la classe et que les interventions de la TES dans la classe la « dérangent ». Cette situation constitue une source de stress importante pour l'enseignante. De plus, cette dernière est opposée à une présence continue d'une TES dans la classe, quelle qu'elle soit. Plus encore, la présence de l'éducatrice, limitée à une journée et auprès d'un seul élève, comme c'était le cas durant l'année à l'étude, n'est pas une condition favorable à une bonne collaboration, selon l'enseignante. Toutefois, précisons que les propos de cette dernière mettent en évidence des relations interpersonnelles négatives entre elles, sans que nous en sachions les véritables causes.

Lors de la recension des écrits présentée au précédent chapitre et, plus généralement, dans la littérature en éducation, les pratiques collaboratives apparaissent comme une des dimensions les plus influentes de la pratique enseignante et du SEP des enseignants (Gaudreau *et al.*, 2012; Malinen *et al.*, 2013).

Au Québec, le nombre de TES a augmenté considérablement dans les écoles québécoises au début des années 1980, suite à des réorganisations budgétaires ayant entraîné une diminution importante du nombre de professionnels non-enseignants (psychoéducateurs et orthopédagogues) au profit du personnel de soutien technique et paratechnique, tels que les TES et les préposés aux élèves handicapés (Tardif et Levasseur, 2005a, cité dans Lussier, 2016). Aussi, l'implication de TES auprès des élèves et des enseignants, dans les classes, s'est amplifiée au fil des années.

Toutefois, Tardif et Levasseur (2015), dans leur ouvrage sur la division du travail éducatif, font état d'une faible reconnaissance du rôle des TES au sein de la communauté éducative. Ces derniers possèderaient un pouvoir limité au sein de l'organisation scolaire et seraient impliqués dans des « conflits de valeurs » avec les

enseignants (ibid). Toutefois, dans le cadre de son mémoire de maîtrise sur la collaboration enseignants-TES, Lussier (2016) conclut que la qualité de la collaboration entre les TES et les enseignants de classes spécialisées est en apparence relativement bonne, mais l'auteure fait preuve de prudence à l'égard de ce résultat compte tenu des défis auxquels font face les partenaires à cette collaboration. De plus, l'auteure relève, dans ses écrits, un manque de connaissances sur cette question, notamment en ce qui a trait aux effets de cette collaboration sur la réussite des élèves ayant des troubles de comportement. Elle ajoute également qu'aucune étude ne porte sur l'influence de la qualité de cette collaboration sur le SEP de chacun des deux agents.

Aussi, des recherches futures devraient être poursuivies, d'une part, sur la perception des rôles de chacun, afin de mieux comprendre les enjeux de cette collaboration, non seulement sur les agents eux-mêmes, mais aussi sur les élèves. D'autre part, il serait possible de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans cette collaboration, en regard des autres partenaires de l'action éducative.

Dans une autre perspective, Bandura (1997) qualifie l'expérience vicariante comme une source influente du SEP. L'expérience vicariante repose sur le principe de la modélisation sociale où l'un se réfère à l'autre comme modèle. Cette dimension s'intègre parfaitement dans les situations de collaboration interprofessionnelle, comme la collaboration enseignant-TES.

Dans notre étude, Christelle (enseignante en ASS) a pu développer des connaissances et des habiletés spécifiques pour intervenir auprès de ses élèves grâce à de nombreux échanges avec l'éducatrice et en observant comment cette dernière intervenait; en somme, l'éducatrice a constitué un modèle pour Christelle en matière de gestion des comportements, surtout pendant ses premières années d'enseignement en classe

d'élèves ayant un TSA. Cette collaboration efficace a sans doute été rendue possible grâce à l'expérience de l'éducatrice et de la reconnaissance des compétences de cette dernière par l'enseignante, mais aussi grâce à la présence continue de la TES dans la classe pendant quatre ans. Cette expérience vicariante (Bandura, 1997) a certainement permis à l'enseignante de se sentir suffisamment efficace et autonome pour répondre aux comportements difficiles manifestés par ses élèves.

La collaboration entre Marie-Thérèse et l'éducatrice contraste avec la situation précédente. Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'enseignante est peu encline à collaborer avec l'éducatrice et possède une vision limitée du rôle de cette dernière dans sa classe. De plus, le changement de TES à chaque nouvelle année scolaire pourrait être en cause dans les difficultés de l'enseignante à établir et à maintenir des liens constructifs avec l'éducatrice en place.

Aussi, dans le contexte québécois où les TES sont les agents de soutien éducatifs les plus représentés dans les classes, il serait pertinent de documenter ces pratiques collaboratives, en classe d'ASS et en classe ordinaire. En effet, dans ces deux contextes, des pratiques collaboratives efficaces avec la TES pourraient favoriser le SEP de l'enseignante dans ce domaine.

5.1.4.2 La collaboration parent-enseignant

Collaborer avec les parents des élèves ne présente pas, pour les deux enseignantes, de difficultés majeures et, pour se sentir efficaces dans ce domaine, ces dernières ressentent avant tout le besoin d'avoir leur confiance.

Christelle considère que l'implication parentale, pour certains apprentissages comme la lecture, constitue un soutien important à sa pratique et en l'absence de ce soutien, elle possède une relative confiance en ses capacités à développer les compétences en lecture chez ses élèves.

En considérant le SEP comme un construit cyclique et circulaire¹¹ (Tschannen-Moran et Hoy, 2001), Lecomte (2004) suggère que les croyances d'efficacité personnelles des enseignants déterminent partiellement le niveau de participation parentale dans les activités scolaires des enfants. Aussi, les enseignants convaincus de leur capacité à agir, ont plus de chances de solliciter et de soutenir les efforts des parents. Dans ce cas, soutenir le SEP de l'enseignant tout en développant des pratiques collaboratives enseignant-parent semblent constituer une avenue à explorer pour favoriser la réussite des élèves à défis, dont les élèves ayant un TSA.

En ce qui a trait aux solutions, Odier-Guedj et Chatenoud (2014) recensent plusieurs outils spécifiques visant à favoriser la collaboration entre les familles d'enfants ayant un TSA et les professionnels de l'éducation. Par exemple, la technique *photo-voice* permet aux parents d'informer les enseignants sur les activités éducatives réalisées par l'enfant à la maison, au moyen de photographies. Il peut s'agir également de la mise en place d'une collaboration école-famille soutenue et formelle dans laquelle les parents sont fortement impliqués, selon une approche de *collaborative teaming*.

Dans le cas de Marie-Thérèse, plus que l'absence d'une implication parentale, c'est le manque de reconnaissances de certains parents qu'elle considère comme un obstacle à une bonne collaboration enseignant-parent. Ceci étant, durant l'année à l'étude,

¹¹ C'est-à-dire que le SEP influence les pratiques et que ces dernières contribuent également à la qualité du SEP.

l'enseignante semble maintenir des liens positifs avec les parents de son élève Asperger. En effet, l'enseignante est sensible au fait que les parents de son élève la consultent, entre autres, sur des aspects liés à la scolarisation de l'enfant, signifiant ainsi leur reconnaissance à l'égard de son expertise d'enseignante. Selon Odier-Guedj et Chatenoud (2014), quand la famille se sent considérée et écoutée, elle peut puiser en l'école un soutien formel et « les parents investissent favorablement la scolarisation de leur enfant » (p. 173). Dans une perspective similaire, les mêmes auteurs soulignent l'importance du rôle des parents envers les professionnels de l'éducation, notamment dans la qualité de la relation entre ces deux agents, et ce, en fonction de la confiance que les parents accordent à l'enseignant. Par exemple, si cette relation est de mauvaise qualité, les parents tiendront un rôle de négociateur ou de moniteur envers l'enseignant, illustrant ainsi une faible confiance à l'égard de ce dernier; si cette relation est de bonne qualité, les parents joueront plutôt le rôle de défenseur pour l'enseignant manifestant ainsi leur confiance envers lui (Stoner et Angell, 2006, cité dans Odier-Guedj et Chatenoud, 2014).

Aussi, promouvoir une plus grande collaboration entre les enseignants et les parents est une des recommandations les plus souvent observées dans les études portant sur les facteurs favorisant la réussite des élèves HDAA (Deslandes, 2015).

Selon Malinen *et al.* (2013), la collaboration avec les parents, à travers leur implication dans les activités de leur enfant, constitue en soi une pratique inclusive qu'il est nécessaire de développer. D'autres auteurs ajoutent que les parents apprécient lorsqu'ils sont impliqués dans les processus d'évaluation et d'intervention (plan d'intervention ou PI) et non pas seulement considérés comme une source d'information (Prelock et Hitchins, 2008, cité dans Odier-Guedj et Chatenoud, 2014).

Dans les contextes spécialisés, Jennett *et al.* (2003) relèvent, dans une synthèse, que les mauvaises relations avec les parents constituent un des facteurs de stress les plus importants pour les enseignants.

Enfin, Lecomte (2004) postule que les enseignants avec un SEP élevé sont ceux qui ont le plus de chances de solliciter et de soutenir les efforts des parents.

Pour conclure, les enseignantes de notre étude souhaitent bénéficier, avant toute chose, de l'aval et de la confiance des parents. Nous ne possédons pas d'informations sur le niveau de satisfaction parentale relativement à la réussite éducative de leur enfant. Aussi, il est possible de considérer que la recherche d'affiliation et de reconnaissance est une première étape dans la construction d'un processus collaboratif. Toutefois, nous sommes loin, dans le cas des deux enseignantes, de pratiques formelles basées sur des stratégies spécifiques visant à développer et à maintenir une collaboration enseignant-parents efficace, tant en ASS qu'en milieu ordinaire, et pourraient d'une part, renforcer la satisfaction et l'implication parentale et, d'autre part, les croyances d'efficacité des enseignantes.

5.1.4.3 La collaboration enseignante

Dans notre étude, l'analyse du SEP de Christelle et de Marie-Thérèse révèle une quasi-absence de collaboration entre elles et les collègues enseignants, sur le thème de l'enseignement auprès de leurs élèves ayant un TSA, à l'exception de Marie-Thérèse qui mentionne des pratiques collaboratives régulières avec ses collègues lors des activités de planification ou de rencontres informelles. Cependant, cette absence de collaboration entre enseignants ne semble pas constituer un frein à l'implantation des interventions pédagogiques en classe, ni peser sur leur SEP. Cette situation peut

s'expliquer, entre autres, par le fait que les deux enseignantes sont expérimentées et suffisamment autonomes dans leur pratique.

Cependant, ces derniers résultats contrastent avec les données issues d'une vaste enquête pancanadienne réalisée auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires indiquant que les enseignants entretiennent entre eux des rapports de collaboration sur différents aspects de leur travail, et que les relations des enseignants avec leurs collègues sont particulièrement centrées sur la pédagogie (Cattonar, 2007). De plus, cette même étude rapporte qu'entre les enseignants spécialisés et les autres, les enseignants spécialisés collaborent davantage avec leurs collègues et participent plus souvent que les autres répondants aux activités de développement professionnel, à l'échange de matériel pédagogique, aux échanges sur les méthodes d'enseignement et à la planification conjointe de cours.

Dans le contexte de notre étude, quel que soit le contexte d'enseignement, la faible collaboration entre les enseignants pose problème. En effet, ce type de collaboration constitue une nécessité dans les systèmes éducatifs actuels si on veut amener tous les élèves à la réussite scolaire (Lessard *et al.*, 2009). De plus, le niveau de sentiment d'efficacité des enseignants serait lié à qualité de la collaboration entre les enseignants (Bandura, 1997 ; Lessard *et al.*, 2009). Ces derniers auteurs rappellent à ce titre :

Un fort sentiment de compétence [chez l'enseignant] facilite la collaboration, il nourrit l'estime de soi et la confiance aux autres. À l'opposé, le sentiment d'incompétence favorise l'insécurité personnelle et engendre le repli professionnel. Il est fortement influencé par les savoirs et les savoir-faire acquis au cours de la formation initiale et continue. Les enseignants ayant un sentiment de compétence élevé ont davantage le souci d'échanger avec leurs collègues pour améliorer les services éducatifs et que les habiletés de collaboration s'acquièrent dès la

formation initiale et se développent ensuite par la formation continue (Lessard *et al.*, 2009, p. 66)

Dans l'étude de Gebbie *et al.* (2012), les enseignants se sentent plus compétents pour gérer les problèmes de comportement de leurs élèves après avoir interagi avec des collègues au sein d'un groupe de discussion en ligne. Les auteurs ajoutent que les programmes dédiés aux enseignants spécialisés fournissent plus d'opportunités aux enseignants de monter des communautés d'apprentissage pour favoriser les échanges entre collègues. Ces propos peuvent laisser penser que la collaboration entre enseignants n'est pas un processus qui s'instaure de fait et qu'il est donc nécessaire de poser des gestes précis pour établir les bases d'une collaboration efficace; d'autant que de nombreuses études indiquent que, lorsque ces pratiques collaboratives entre enseignants sont formalisées, elles font l'objet de programmes établis incluant des outils spécifiques et sont poursuivies dans le temps, les enseignants développant des habiletés et des compétences qu'ils ne possèderaient pas sans ces programmes. Ces derniers, de surcroît, les protègent de l'épuisement professionnel tout en favorisant leur SEP (*ibid.*).

5.2 Les facteurs autres que ceux liés aux domaines de pratiques qui pourraient influencer le SEP des enseignantes

Dans la section précédente, nous avons tenté de mieux comprendre comment le SEP des enseignantes s'exprime selon les domaines de pratiques, en contextes spécialisé et ordinaire, et comment elles se perçoivent efficaces dans ces domaines.

Même si les pratiques des enseignantes influencent directement leurs croyances d'efficacité personnelles à enseigner auprès des élèves ayant un TSA, d'autres facteurs, concernant les caractéristiques propres aux enseignantes, qui pourraient avoir un impact important sur l'expression de leur SEP ont été identifiés.

Dans une première partie, nous discuterons des dimensions liées à l'expérience professionnelle et à la formation des enseignantes, et en quoi ces dimensions pourraient avoir une influence sur leur SEP. Dans un second temps, nous aborderons les aspects émotionnels liés à la pratique des enseignantes, en nous questionnant notamment sur l'influence du stress sur leur SEP. Enfin, dans une troisième partie, nous soulignerons l'importance des croyances, autres que les croyances d'efficacité, et des valeurs portées par les enseignantes relativement à l'intégration scolaire et à l'éducabilité des élèves.

5.2.1 Liens entre expérience, formation et SEP

Dans notre étude, Christelle et Marie-Thérèse enseignent depuis de nombreuses années au primaire : la première est au milieu de sa carrière et la seconde à la fin de sa carrière (respectivement 15 et 30 ans d'enseignement). Les deux enseignantes œuvrent auprès des élèves ayant un TSA depuis quatre ans. Par contre, même si ces dernières possèdent le même nombre d'années d'expérience auprès de ces profils d'élèves, la nature de leur expérience diffère. Christelle, en sa qualité d'enseignante en adaptation scolaire, œuvre dans des classes à faible effectif (moins de 10 élèves en général) et auprès d'élèves ayant un TSA. Marie-Thérèse, en tant qu'enseignante en classe ordinaire, intervient dans des classes d'une vingtaine d'élèves en moyenne, HDAA ou non.

Depuis plusieurs années, suite aux mouvements en faveur de l'intégration scolaire des élèves HDAA, les classes ordinaires sont de plus en plus hétérogènes (Borri-Anadon *et al.*, 2015). Le portrait de la classe de Marie-Thérèse en est une illustration.

En matière d'expérience, Christelle a enseigné à un plus grand nombre d'élèves ayant un TSA comparativement à Marie-Thérèse. Notons par ailleurs que les élèves ayant

un TSA, intégrés dans la classe de cette dernière durant les quatre dernières années, possèdent tous un profil d'Asperger, soit des élèves autistes ayant un haut niveau de fonctionnement et ne présentant pas de déficience intellectuelle, alors que Christelle enseigne à des élèves ayant généralement des niveaux de fonctionnement inférieurs.

En résumé, les deux enseignantes possèdent la même expérience auprès des élèves ayant un TSA, en nombre d'années, mais la nature de leur vécu diffère, compte tenu des différents contextes d'enseignement.

Rappelons que les résultats issus de l'échelle de SEP indiquent un niveau de SEP supérieur à la moyenne, chez les deux enseignantes, pour enseigner auprès des élèves ayant un TSA, tous domaines confondus.

Plusieurs études ont analysé l'influence de l'expérience professionnelle sur le SEP des enseignants, mais plusieurs se contredisent. En effet, des chercheurs ont montré que l'expérience d'enseignement auprès des élèves ayant un handicap, dans des contextes ordinaires, constitue le principal facteur explicatif du SEP des enseignants (Esposito *et al.*, 2007; Malinen *et al.*, 2013) alors que d'autres font état d'une absence de corrélation entre le SEP et le nombre d'années d'expérience, que ce soit en classe ordinaire ou en classe spécialisée (Roll-Pettersson, 2008; Ruble *et al.*, 2011; Woolfson et Brady, 2009).

La question de l'expérience professionnelle en lien au SEP est abordée dans la littérature selon deux visions : la première renvoie à l'expérience (active) de maîtrise considérée comme la source la plus influente du SEP et définie comme le niveau de maîtrise personnelle d'un individu dans un domaine, selon les succès et les échecs préalablement vécus; à ce titre, les réussites participent à la formation d'un SEP « solide » alors que les échecs « minent » ce sentiment d'efficacité (Bandura, 2003;

Lecomte, 2004). La seconde perspective prend en compte l'expérience selon le nombre d'années d'enseignement, sans prendre en compte la nature du vécu de l'enseignant durant ses années de pratique. C'est selon cette vision que la plupart des chercheurs prennent en considération la variable « expérience » dans l'étude du SEP enseignant (Esposito *et al.*, 2007; Roll-Pettersson, 2008; Ruble *et al.*, 2011). Or, la prise en compte de l'expérience ne repose pas que sur la valeur du nombre d'années, mais aussi sur la valeur des échecs et des réussites vécus par l'enseignant (Lecomte, 2004). Aussi, les résultats intégrant l'expérience en nombre d'années doivent être interprétés avec prudence, selon Ruble *et al.* (2011).

Ces constats sont intéressants à considérer dans le cadre de notre étude, car ils contrastent avec les présents résultats. En effet, quel que soit le nombre d'années d'expérience professionnelle et quelle que soit la nature de cette expérience, les deux enseignantes se perçoivent généralement efficaces pour enseigner auprès des élèves ayant un TSA. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, l'expression de ce SEP diffère selon les domaines de pratique et les contextes d'enseignement.

En ce qui a trait à la formation, les enseignantes de notre étude n'ont pas suivi, durant leur carrière, de formations spécifiques à l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, ni au cours de leur formation initiale, ni dans le cadre de leur développement professionnel. Par ailleurs, leur SEP est en général relativement élevé, même s'il s'exprime différemment, comme mentionné plus haut.

Ce dernier résultat est en contradiction avec plusieurs études qui confirment l'existence d'un lien positif entre la formation, qu'elle soit initiale ou continue, et le SEP enseignant, tout en attribuant une place prépondérante au facteur *formation* dans le développement du SEP (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Esposito *et al.*, 2007; Rivard et Forget, 2006). Esposito *et al.* (2007) précisent, à ce titre, qu'en contexte ordinaire,

ces formations ne sont pas seulement cruciales pour mettre en place des programmes inclusifs, mais qu'elles sont déterminantes pour le développement d'attitudes positives, incluant les croyances d'efficacité. Toutefois, en accord avec nos résultats, d'autres auteurs nuancent ce constat, en considérant, par exemple, que la formation en général n'est pas suffisante et qu'elle devrait être spécifique au trouble ou au handicap de l'élève, renvoyant ainsi à l'idée que le SEP est spécifique au profil type des élèves (Ruble *et al.*, 2013). D'autres mentionnent encore l'existence de facteurs plus influents que la formation dans le développement du SEP enseignant, comme l'expérience de maîtrise. Enfin, certains auteurs formulent l'hypothèse de l'existence d'une « culture dominante » en contexte ordinaire, en lien aux attitudes et attributions dominantes des enseignants à l'égard des élèves HDAA, et qui prévaut sur les valeurs issues de la formation (Woolfson et Brady, 2009).

Quoi qu'il en soit, loin de nous l'idée de généraliser les résultats de la présente étude. Nous pouvons penser que dans le cas des deux enseignantes de l'étude, c'est l'expérience professionnelle, en général et auprès des élèves ayant un TSA, qui semble la plus impliquée dans leurs croyances d'efficacité personnelles plutôt que la formation proprement dite. Si ce résultat est confirmé lors de futures recherches, compte tenu des désaccords existants sur la prépondérance de l'une ou l'autre de ces deux dimensions (expérience et formation) sur le SEP, il serait intéressant de s'attarder un peu plus sur l'influence que pourraient avoir sur le SEP les stages supervisés efficacement durant la formation initiale des enseignants (Esposito *et al.*, 2007), afin de placer ces derniers le plus tôt possible dans leur cheminement au contact de la réalité du terrain, les premières années d'enseignement étant les plus cruciales (Karsenti *et al.*, 2013).

5.2.2 Les facteurs émotionnels et le stress perçu par les enseignantes

Sur les plans émotionnel et du stress perçu, les résultats de l'étude révèlent un contraste entre les deux enseignantes. Christelle exprime le plus souvent des émotions positives au sujet de sa pratique auprès de ses élèves et de son environnement au travail. Même si sa pratique l'expose à des situations stressantes, Christelle semble réussir à y faire face. Marie-Thérèse, exposée elle aussi à des situations stressantes au cours de sa pratique, exprime souvent des émotions négatives au sujet de son environnement de travail cette année (milieu favorisé), de certaines pratiques pédagogiques, comme l'évaluation ou la différenciation, mais aussi au sujet de ses relations avec certains collègues, du manque de reconnaissance de certains parents et de l'institution scolaire. Par contre, Marie-Thérèse semble ne pas (ou peu) vivre des situations stressantes avec son élève Asperger, tant sur le plan des apprentissages que des comportements. Aussi, il est difficile, à partir des données de l'étude, de conclure si les deux enseignantes sont à risque d'épuisement professionnel relatif à l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA et, plus généralement, auprès des élèves HDAA.

Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'existence d'un lien entre l'épuisement professionnel et plusieurs dimensions qui caractérisent la pratique enseignante, dont le SEP, en contexte spécialisé ou ordinaire.

Dans une perspective neuro-cognitiviste, les émotions, lorsqu'elles sont négatives, activent le système autonome de l'individu par des réactions physiologiques, illustrant des niveaux de stress plus ou moins élevés (Bandura, 2003). À l'inverse, en partant de cette définition, les émotions positives procurent bien-être et satisfaction personnelle. Le stress professionnel est vu comme la principale cause de l'épuisement professionnel et concerne toutes les professions, dont celle d'enseignant. De plus, il

existerait un lien entre l'épuisement professionnel et le SEP enseignant (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Jennett *et al.*, 2003).

Dans une recension des écrits, Jennett *et al.* (2003) rapportent que tous les enseignants vivent du stress, mais qu'il existe des stressseurs que vivent plus particulièrement les enseignants spécialisés, comme l'élaboration des plans d'intervention, les comportements problématiques des élèves, les relations parents-enseignant ou encore les progrès lents des élèves du fait de leurs difficultés cognitives (Jennett *et al.*, 2003). De plus, ils seraient particulièrement exposés à l'épuisement du fait des défis liés aux besoins spéciaux de leurs élèves. Ils rapportent également que les enseignants spécialisés des élèves ayant un TSA seraient plus particulièrement à risque d'épuisement, sauf s'ils possèdent des outils appropriés à l'enseignement auprès de ces élèves; dans ce dernier cas, ils ont tendance à se trouver efficaces professionnellement et ne se désengagent pas de leurs élèves ni n'ont des attitudes différentes envers eux (*ibid.*).

Ces derniers résultats peuvent être rapprochés du cas de notre enseignante en ASS qui, au moment de l'étude, semble contrôler les stressseurs liés à sa pratique. Christelle possède une bonne confiance en ses capacités à réaliser diverses tâches auprès de ses élèves, à engager ces derniers dans leurs apprentissages tout en s'ajustant au stress, dans certaines situations, et en manifestant des émotions positives. Aussi, il est possible de penser que le SEP de l'enseignante, parce qu'elle se perçoit bien « outillée » pour enseigner à ses élèves, constitue un facteur de protection de l'épuisement. Dans cette perspective, les chercheurs s'accordent à dire qu'augmenter le SEP enseignant pourrait diminuer l'épuisement professionnel (Jennett *et al.*, 2003).

D'autres auteurs mentionnent que les enseignants qui intègrent des élèves HDAA en classe ordinaire sont plus exposés au stress et à l'épuisement professionnel en faisant face à des sentiments d'impuissance et de désarroi devant les défis liés à l'intégration scolaire (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). En rapportant les résultats d'études antérieures, ces derniers auteurs soulignent que le stress lié à un faible sentiment de compétence est plus important lorsque des élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans une classe ordinaire. Ils ajoutent que le désir d'offrir une éducation efficace vis-à-vis l'attention accordée aux élèves avec des besoins particuliers, au détriment des uns et des autres, représente la source de stress la plus élevée pour les enseignants (*ibid.*). Ce dernier résultat est intéressant à rapprocher du cas de notre enseignante de la classe ordinaire qui souligne à plusieurs reprises la nécessité, selon elle, de ne pas faire de différences entre les élèves et que ces derniers doivent tous être considérés équitablement sur le plan des enseignements. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante en classe ordinaire, montre en général un bon niveau de SEP, cependant, et ce, bien qu'une relation positive existe entre elle et son élève Asperger, le pronostic d'un SEP qui se maintient durablement et favorablement est moins certain, compte tenu du stress perçu, des émotions négatives dans certaines circonstances, du manque d'ouverture à l'égard des pratiques pédagogiques différenciées, mais aussi de l'attitude négative de l'enseignante à l'égard de certains handicaps dans un contexte d'intégration scolaire. Ce dernier aspect est discuté dans la sous-section ci-dessous.

Pour conclure sur ce thème, l'épuisement professionnel et le stress qui l'alimente sont des phénomènes aux origines multifactorielles et il est difficile de lier directement ces deux dimensions à chacun des deux contextes d'enseignement. Cependant elles sont intrinsèquement liées à la pratique de l'enseignant et à l'enseignant lui-même. En effet, d'autres indicateurs, comme les perceptions des enseignantes à l'égard du handicap et de la scolarisation des élèves HDAA ainsi que des croyances

d'éducabilité sous-jacentes pourraient nous donner des pistes de réflexion sur la présence d'un risque potentiel d'épuisement qui pourrait affecter le SEP des enseignantes.

5.2.3 Regards sur le handicap des élèves : attitudes à l'égard de l'intégration scolaire et principe d'éducabilité

Les résultats de la présente étude ont révélé chez les enseignantes l'existence de croyances relatives au potentiel d'apprentissage de leurs élèves. Ce point est discuté ci-dessous dans le but de comprendre dans quelle mesure ce type de croyances contribue à maintenir ou non un SEP élevé à enseigner auprès des élèves ayant un TSA.

D'une part, Christelle semble avoir globalement des perceptions positives sur le potentiel de ses élèves, quel que soit leur niveau de fonctionnement. Elle semble attribuer à chacun d'eux un potentiel de réussite et, peu importe la valeur de ce potentiel, Christelle semble considérer qu'ils ont tous une chance de réussir, mais selon le rythme et le niveau de chacun. Cependant, l'enseignante n'est pas persuadée que tous ses élèves pourront un jour intégrer ou réintégrer une classe ordinaire.

Marie-Thérèse montre une attitude plus nuancée. Plus précisément, son attitude à l'égard des élèves ayant un handicap et de leur potentiel de réussite varie selon la nature du handicap. L'enseignante considère que seuls les élèves ayant un niveau de fonctionnement intellectuel dans la norme sont capables de réussir en classe ordinaire. De ce fait, les croyances et attitudes de l'enseignante à l'égard de l'intégration scolaire en sont affectées négativement. Enseigner à un élève ayant un TSA sans DI ne pose pas de difficultés à l'enseignante, comme c'est le cas avec son élève Asperger cette année et dans les années précédentes. En revanche, enseigner à

un élève présentant une DI, même légère, n'est pas une situation qu'elle envisage. Plus largement, l'enseignante s'accorde à considérer que les élèves ayant un handicap physique sévère et ceux ayant un DI ne peuvent être intégrés en classe ordinaire. Aussi, cette attitude négative à l'égard de l'intégration de ces élèves pourrait influencer son SEP à enseigner auprès de ces derniers si cette situation se présentait dans le futur.

La question de l'attitude des enseignants à l'égard du handicap de l'élève et, par extension, à l'égard de l'intégration scolaire est un thème documenté en éducation depuis plusieurs décennies (Scruggs et Mastropieri, 1996), même si le nombre d'études demeure encore limité en ce qui a trait à l'attitude des enseignants à l'égard des TSA (Park et Chitiyo, 2011). Certaines d'entre elles sont présentées dans la présente étude au chapitre deux.

Ceci étant, les chercheurs ne se sont pas encore prononcés pour savoir si ce sont les attitudes à l'égard des pratiques inclusives qui prédisent le SEP des enseignants ou l'inverse. À ce titre, Savolainen *et al.* (2012) recommandent de poursuivre des recherches dans ce sens, même si, selon les auteurs, plus les enseignants se sentent capables d'adopter des pratiques inclusives, plus leur attitude sera positive à l'égard de l'inclusion.

Afin de changer les attitudes des enseignants réfractaires à la scolarisation des élèves HDAA dans les classes ordinaires, plusieurs auteurs posent des recommandations. Esposito *et al.* (2007) proposent d'apporter une plus grande attention aux formations et au développement professionnel des enseignants destinés aux pratiques inclusives, car elles sont déterminantes pour le développement d'attitudes positives, incluant les croyances d'efficacité. Curchod-Ruedi *et al.* (2013) rapportent, dans leur recension, que côtoyer des élèves en difficulté permet à l'enseignant de développer de nouvelles

valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles. Concernant l'intégration des élèves ayant un TSA en contexte québécois, N. Poirier *et al.* (2005) recommandent également une formation spécifique des enseignants en lien à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire, surtout ceux ayant un bas niveau de fonctionnement (y compris ceux ayant une DI).

Par ailleurs, il serait intéressant de connaître la perception des enseignants spécialisés au sujet du potentiel d'intégration ou de réintégration en classe ordinaire des élèves ayant un TSA et, plus largement, les EHDAA affectés en classe d'ASS.

En résumé, comme le soulignent Curchod-Ruedi *et al.* (2013) :

Les démarches visant à favoriser une école plus inclusive reposent pour une bonne part sur les croyances des enseignants *en la capacité de leurs élèves à progresser (postulat d'éducabilité)* et leurs attitudes à cet égard. Mais ces démarches supposent aussi chez les enseignants une confiance tant dans leurs compétences personnelles à pratiquer une pédagogie favorisant la diversité, que dans les compétences collectives permettant à l'établissement scolaire d'évoluer vers une école plus inclusive. (p. 136)

Rappelons que le SEP de l'enseignant est défini, dans la théorie de Bandura, comme la croyance ou la conviction qu'il peut avoir une influence sur la manière dont les élèves apprennent, y compris ceux qui sont considérés comme difficiles ou démotivés (Guskey et Passaro, 1994, cité dans Jennett *et al.*, 2003). Pour cela, l'enseignant doit pouvoir croire que des changements sont possibles sur le plan des apprentissages, quels que soient les besoins de l'élève. À ce titre, Woolfson et Brady (2009) mentionnent que les enseignants des classes ordinaires ont une vision moins positive de leur propension à apporter un changement chez les élèves ayant des besoins particuliers que les enseignants spécialisés (Woolfson *et al.*, 2007).

Dans une perspective similaire, Philippe Meirieu, pédagogue français, associe le principe d'éducabilité à l'idée selon laquelle tout être que l'on veut éduquer est éduicable. Selon l'auteur :

[...] l'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduicables, il vaut mieux changer de métier [...]. C'est un principe heuristique essentiel, à savoir que seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations (Meirieu, s.d).

Aussi, il est intéressant d'observer comment les deux enseignantes perçoivent la capacité des élèves à apprendre, ce qu'elles réalisent pour développer leurs compétences scolaires et sociales pour favoriser leur implication dans leurs apprentissages tout en explorant leur plein potentiel. Les résultats de l'étude nous amènent à considérer l'attitude des enseignantes, qu'elle soit positive ou négative, à l'égard de ce potentiel d'apprentissage, ainsi que les croyances selon lesquelles elles sont en mesure d'apporter des changements dans leur pratique et de modifier le cours des apprentissages de leurs élèves. Selon le type et le degré du handicap de l'élève, il se pourrait que ce ne soit pas le cas pour Marie-Thérèse. Aussi, dans le cadre des intégrations futures dans sa classe d'élèves ayant des handicaps sévères, il est peu probable que l'enseignante fournisse les efforts suffisants pour faire face aux défis de l'intégration si elle considère qu'elle n'est pas en mesure d'apporter des changements au parcours de l'élève, en l'absence de mesures de soutien.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressée au SEP d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un TSA. La présente recherche s'attarde plus particulièrement à la manière dont le SEP de deux enseignantes s'exprime dans le cadre de leur pratique professionnelle auprès de ces élèves, dans deux contextes d'enseignement, soit la classe ordinaire et la classe d'ASS, et ce, afin de mieux comprendre les contributions et les obstacles à son développement. Plus précisément, nous nous sommes penchée, d'une part, sur l'expression du SEP de ces deux enseignantes dans plusieurs domaines de leur pratique, et d'autre part, nous avons identifié des facteurs qui pourraient avoir une influence positive ou négative sur leurs croyances d'efficacité à enseigner auprès des élèves ayant un TSA.

Le SEP est défini comme un ensemble de croyances basées sur la conviction qu'on peut réussir à exécuter efficacement une action requise dans le but de produire un résultat escompté (Gibson et Dembo, 1984). Dans cette même perspective, le SEP de l'enseignant renvoie à la confiance qu'il possède en ses propres capacités à provoquer des changements positifs dans les apprentissages de l'élève (Tschannen-Moran *et al.*, 1998), à ajuster ses comportements en fonction de ses attentes d'efficacité et à soutenir les efforts nécessaires pour faire face à l'adversité (Bandura, 1977). Dans ce contexte, il est important de considérer que la mission d'enseigner à des élèves qui manifestent des besoins particuliers présente des défis importants pour les enseignants (Ruble *et al.*, 2011).

À la lumière des écrits sur le SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers (EHDA) et d'élèves ayant un TSA, dont nous avons fait la recension, une recherche sur le vécu de ces enseignants s'est imposée, afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à leur SEP et d'en dégager les potentiels facteurs d'influence. Les objectifs de l'étude ont été atteints, en faisant appel à une méthodologie de type qualitatif, dans le cadre d'une étude multi-cas. Cette démarche nous a permis de mettre en exergue toute la complexité et la richesse de ce type de croyances impliquées dans les pratiques enseignantes auprès de ces élèves.

Deux enseignantes ont participé à l'étude : Christelle, enseignante en ASS dans une classe TSA de 1^{re} année; et Marie-Thérèse, enseignante dans une classe ordinaire de 5^e année et intégrant un élève Asperger. Elles ont toutes deux répondu aux questions d'un formulaire signalétique visant à nous informer sur leur profil personnel. Puis, elles ont pris part à une entrevue semi-dirigée au cours de laquelle elles ont exprimé leur point de vue au sujet de leurs pratiques en classe, soit les pratiques pédagogiques, comprenant les pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation, les pratiques de gestion de classe, de collaboration, et enfin, celles visant à engager les élèves dans leurs apprentissages. Par ailleurs, des questions ont été prévues dans le but d'identifier les facteurs émotionnels et motivationnels pouvant intervenir dans le SEP des enseignantes. Les questions ont été regroupées par thèmes, préalablement définis au regard du corpus théorique existant. Compte tenu du caractère semi-directif de l'entrevue, des questions non prévues initialement ont été posées aux enseignantes, en fonction de leurs propos et des points particuliers qu'elles souhaitaient développer plus spécifiquement. Cette démarche semi-inductive avait pour but de mettre en lumière des dimensions peu ou pas prises en compte dans de précédentes études sur le thème du SEP enseignant. Enfin, elles ont répondu à un questionnaire standardisé sur le SEP des enseignants (Ménard *et al.*, 2011) relatif aux stratégies d'enseignement, de gestion de classe et d'engagement dans les apprentissages. Ce questionnaire,

comportant 24 questions, visait à mesurer, d'une part, la capacité perçue de l'enseignant à adapter son enseignement aux différents types d'étudiants, à varier ses interventions et à s'assurer de la compréhension de tous; d'autre part, sa capacité perçue à maintenir une certaine discipline auprès des élèves, à faire respecter des consignes et à gérer des comportements difficiles; et enfin, sa capacité perçue à engager et à motiver les élèves efficacement dans les tâches d'apprentissage. Les résultats à cette échelle de mesure du SEP ont permis une mise en perspective des données de l'entrevue.

L'ensemble des résultats issus de la collecte des données constitue les principales sources d'information de nos deux cas et nous a permis de mieux comprendre comment le SEP de ces enseignantes s'exprime. Ces sources d'information ont été analysées, pour chaque cas considéré individuellement, sous la forme d'une analyse intracas, puis, les deux cas pris ensemble, sous la forme d'une synthèse intercas. Cette démarche avait pour but de dégager les principales caractéristiques de leur SEP ainsi que les facteurs qui l'influencent, selon le contexte d'enseignement.

Les résultats de l'étude ont permis d'appréhender le caractère spécifique et contextuel du SEP des enseignantes. En effet, dans le cadre de leur pratique et selon le contexte d'enseignement, les deux enseignantes se perçoivent généralement efficaces à enseigner auprès des élèves ayant un TSA; toutefois, leur niveau de SEP diffère selon plusieurs dimensions. Christelle, l'enseignante en ASS, ne se sent pas ou peu confiante pour planifier ses enseignements efficacement, surtout concernant la planification à moyen et long termes. Par contre, elle se perçoit très efficace à enseigner au moyen de stratégies de différenciation pédagogiques, soit la flexibilité, les mesures d'adaptation et de modification. Toutefois, relativement aux pratiques d'évaluation, l'enseignante se perçoit peu, voire pas efficace quand il s'agit d'amener ses élèves à répondre aux objectifs du PFEQ en dépit de l'utilisation de la

différenciation pédagogique. En ce qui a trait à la gestion des comportements, Christelle se sent efficace à utiliser des stratégies adaptées en réponse aux comportements difficiles. Enfin, les pratiques de l'enseignante visant à favoriser l'engagement et la motivation des élèves ont été identifiées à travers l'ensemble de ses pratiques, qu'elles soient pédagogiques ou liées à la gestion des comportements. Les réponses de Christelle aux items de l'échelle de SEP sont cohérentes en regard des données de l'entrevue. Sur le plan de la collaboration, Christelle se perçoit très efficace pour collaborer avec la TES et, dans une moindre mesure, avec les parents. La collaboration entre collègues enseignants se limite à une collaboration informelle et occasionnelle, à ce titre, nous ne pouvons pas véritablement savoir si elle se sent efficace à collaborer avec ces derniers. Malgré tout, l'enseignante demeure ouverte à l'idée de développer ces pratiques.

Marie-Thérèse, enseignante de la classe ordinaire, se sent généralement efficace pour enseigner auprès des élèves Asperger, tant dans les domaines pédagogiques (planification, enseignement et évaluation) que pour la gestion des comportements. Elle met en place plusieurs mesures adaptatives pour son élève Asperger et pour d'autres élèves HDAA de la classe. Malgré tout, elle se sent peu efficace à utiliser des mesures d'adaptation, comme le montrent les résultats à l'échelle de SEP ; cela nous amène à penser que ses représentations concernant les mesures de différenciation, voire le sens qu'elle attribue à ces pratiques, sont différentes de la définition ministérielle. En somme, Marie-Thérèse différencie sans le savoir. Par ailleurs, Marie-Thérèse se sent pleinement efficace pour motiver ses élèves, y compris son élève Asperger, dans leurs apprentissages. En matière de pratiques collaboratives, les descriptions faites par l'enseignante révèlent un SEP peu élevé pour collaborer avec la TES. Par contre, elle se sent très efficace à collaborer avec les parents, dès que ces derniers lui accordent leur confiance. Les pratiques de collaboration avec les

collègues enseignants, même si elles se déroulent sur une base régulière, se concentrent principalement sur des tâches de planification générales.

La plupart des études existantes sur le SEP des enseignants a pour objectif l'identification des variables explicatives du SEP. Or, le fait de savoir si les enseignantes de notre étude se sentent efficaces ou non dans leurs pratiques, en soi, nous donne peu d'indications sur la manière dont ces croyances opèrent et, par conséquent, sur la manière dont on peut agir sur elles. Par contre, tenter de comprendre *comment* elles se perçoivent efficaces nous donne plusieurs indices sur des dimensions auxquelles nous devons porter une attention particulière. La présente étude a permis de mettre en évidence quelques-unes de ces dimensions qui comportent des implications importantes, tant sur le plan des communautés de pratiques que des organisations scolaires et de la recherche.

D'une part, dans le contexte scolaire québécois, les données de notre étude montrent un arrimage difficile entre les pratiques de différenciation pédagogiques, considérées comme « le principal levier pour amener tous les élèves à la réussite » (MELS, 2014), et le PFEQ, et ce, quel que soit le contexte d'enseignement. Dans tous les cas, cette situation a des effets négatifs sur le SEP des enseignantes, soit à évaluer les élèves pour l'enseignante en ASS, soit à adapter et à modifier les enseignements pour l'enseignante de la classe ordinaire. Pour cette dernière, la question de l'adhésion au modèle de différenciation est au cœur de ses croyances d'efficacité dans le domaine pédagogique et, en ce sens, il pourrait être important de prendre les mesures nécessaires afin de susciter chez les enseignants réfractaires une plus forte adhésion à ces modèles d'intervention.

Dans le domaine de la collaboration, les écrits antérieurs ont montré l'importance de cette dimension sur le SEP enseignant. Dans notre étude, le SEP, en lien avec la collaboration auprès de la TES, est très prégnant comparativement au SEP en lien aux

autres types de collaboration. Cet aspect est peu relevé dans la littérature et mériterait qu'on s'y intéresse d'un peu plus près dans le cadre de recherches futures. Cependant, l'importance de la collaboration avec la TES sur le niveau de SEP enseignant est à rattacher spécifiquement au contexte scolaire québécois où les TES sont les agents de soutien les plus représentés dans les classes. Cette situation nous interroge également sur la place donnée aux autres pratiques collaboratives interprofessionnelles, telles que les pratiques collaboratives entre les enseignants de même statut, ou de statuts différents, comme c'est le cas lors de la collaboration en classe ordinaire entre l'enseignant et l'orthopédagogue selon une approche de co-enseignement (Tremblay, 2015).

Conformément aux données de la littérature sur le SEP enseignant, notre étude montre que le SEP est spécifique au domaine de pratique. Toutefois, il apparaît qu'un certain nombre de facteurs, non liés directement aux pratiques, ont une influence majeure sur le SEP des enseignantes. Tout d'abord, les facteurs émotionnels et de stress constituent une source négative du SEP (Bandura, 2003; Ruble *et al.*, 2011; Tschannen-Moran et Hoy, 2007), c'est-à-dire que le stress et les émotions négatives influencent le SEP, mais en l'altérant. Les résultats de l'étude nuancent ce constat : en effet, pour un SEP relativement similaire et positif, les enseignantes perçoivent différemment le stress lié à leur pratique; l'enseignante en ASS manifestant plus souvent des émotions positives à l'égard de ses élèves, laissant penser qu'elle adopte des stratégies efficaces d'ajustement face au stress, comparativement à l'enseignante de la classe ordinaire qui exprime plus souvent des émotions négatives, cependant pas à l'égard de son élève Asperger. À ce titre, la relation positive établie avec cet élève semble « conditionner » favorablement les attitudes de l'enseignante à l'égard de ce dernier. De nombreuses recherches ont apporté leurs contributions sur le thème de la relation enseignant-élève et plusieurs parmi elles analysent cette relation comme étant une dimension impliquée dans la motivation scolaire et la réussite des élèves, et le

plus souvent à travers la perception des élèves (M. Poirier *et al.*, 2013; Rousseau *et al.*, 2009). Peu d'études, à notre connaissance, semblent étudier cette relation au regard de la perception et des croyances des enseignants. Toutefois, dans une étude réalisée pour le compte de l'Institut de la statistique du Québec, Desrosiers *et al* (2012) mentionnent qu'un enseignant sur deux d'élèves âgés entre 7 et 10 ans perçoit un sentiment de confiance et d'efficacité dans ses interactions avec les enfants, et que les sentiments de confiance et d'efficacité ressentis par l'enseignant sont associés positivement au rendement scolaire de l'enfant vers l'âge de 10 ans, quel que soit le genre de l'élève, la catégorie socio-économique de sa famille ou encore les problèmes de comportement de l'enfant. Ces derniers résultats soulèvent la question de la qualité de la relation enseignant-élève qui pourrait constituer un facteur d'influence du SEP enseignant. Des recherches sur ce thème méritent d'être poursuivies dans ce sens.

La formation et l'expérience enseignantes constituent un point névralgique dans notre étude. En effet, les auteurs sur le SEP demeurent partagés sur l'existence d'un lien positif entre ces deux dimensions et le SEP enseignant. Toutefois, notre étude va dans le sens de ce que Bandura énonce quant à l'expérience de maîtrise en tant que source principale du SEP. Il n'en demeure pas moins que la formation des enseignants, initiale et continue, constitue un enjeu majeur à divers égards et, à ce titre, il est important que les recherches se poursuivent dans ce domaine afin d'accompagner « les transformations importantes [...] présentement en cours dans tout le système d'éducation, et ce, essentiellement en vue d'améliorer *la qualité* de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves du Québec » (MEQ, 2001, p. iii).

Enfin, les résultats de l'étude confirment l'existence d'une forte relation entre les croyances d'efficacité et d'autres croyances personnelles comme celles relatives à l'implantation de pratiques pédagogiques innovantes ou probantes, ou encore celles liées à l'intégration scolaire et plus largement aux handicaps des élèves. L'ensemble

de ces croyances personnelles conditionnent sans aucun doute la perception que l'enseignant possède sur ses capacités à agir. Ces sentiments (ou croyances) pourraient être des précurseurs du SEP et, à ce titre, pourraient être considérés comme une source potentielle du SEP, tout autant que les quatre principales sources considérées à ce jour.

La présente recherche comporte plusieurs forces. Elle a permis, d'une part, de réaliser une revue de la littérature sur le SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers et, plus particulièrement, des élèves ayant un TSA, et elle ajoute des résultats qualitatifs au corpus des études existantes sur le SEP. D'autre part, en interrogeant le vécu de deux enseignantes, cette étude a permis de rassembler des informations riches et variées sur les pratiques et les croyances de ces dernières concernant leur SEP, chose que peu d'études ont jusqu'alors présentée. En ce sens, la visée compréhensive de notre étude est atteinte. De plus, les caractères multidimensionnel et complexe du construit théorique relatés dans la littérature sur le SEP enseignant ont également été démontrés.

Toutefois, l'étude présente plusieurs limites, principalement d'ordre méthodologique :

1. Le biais possible lié à notre sujet : il est possible de considérer que les participantes ont accepté de participer à l'étude en considérant qu'elles se sentaient efficaces dans leur pratique professionnelle, ce que les résultats de l'étude confirment. Ce qui signifie que les participants potentiels qui ne se sentaient pas efficaces au moment de l'appel à participation peuvent ne pas s'être manifestés. Il serait intéressant à l'avenir de trouver un moyen d'entendre également cette catégorie d'enseignants, dont les apports pourraient être importants.
2. Le nombre limité des sources n'a pas permis une triangulation des données assurant une validité suffisante à l'étude : l'utilisation d'instruments, comme l'observation participante ou encore de documents tels que les plans

d'intervention des élèves ou des traces écrites sur la planification des enseignantes ainsi que sur les évaluations, aurait certainement enrichi les données qualitatives et quantitatives existantes. Par ailleurs, d'autres formes de triangulation, comme la triangulation des sources, n'ont pas été utilisées dans la présente étude (Karsenti et Demers, 2011).

3. L'échelle de SEP retenue pour l'étude s'adresse à tous les enseignants et, à ce titre, demeure très générale. Or, les pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TSA sont spécifiques, selon si on est en classe ordinaire ou en classe d'ASS. Aussi, les items de cette échelle pourraient manquer de précisions en regard des pratiques des enseignants dans le contexte scolaire québécois. Toutefois, il existe une échelle de SEP validée récemment et adressée aux enseignants d'élèves ayant un TSA (Ruble *et al.*, 2013), mais toujours est-il que l'instrument s'adresse exclusivement aux enseignants spécialisés et se concentre sur les sources du SEP, et non sur les caractéristiques du SEP proprement dites.

À la lumière de ces limites, nous suggérons que des études de type qualitatif soient poursuivies et formulons les recommandations suivantes. En dépit de leur but commun, soit la réussite scolaire de tous les élèves, les enseignants spécialisés et ceux des classes ordinaires ont des pratiques qui diffèrent sur plusieurs plans, comme les résultats de l'étude l'indiquent. Aussi, il serait intéressant de réaliser, dans l'avenir, des études multi-cas auprès d'un nombre plus important d'enseignants d'élèves ayant un TSA, afin d'appuyer ou de nuancer les présents résultats selon les contextes d'enseignement, et auprès de différentes écoles de différentes commissions scolaires.

En définitive, cette recherche s'ajoute au corpus théorique existant sur le SEP enseignant. Elle nous permet de constater que les études à visée compréhensive ont toute leur place dans le développement des connaissances sur ce construit, car elles permettent de mettre en exergue des dimensions liées tant à la pratique qu'aux croyances et perceptions, et sur lesquelles il est possible d'intervenir. Ces dimensions relèvent notamment de l'organisation scolaire, de la formation à l'enseignement, mais aussi du soutien qu'il peut être possible d'apporter aux enseignants en exercice, visant

à changer leurs représentations professionnelles et personnelles et ainsi à soutenir leurs pratiques auprès des élèves TSA, mais aussi de l'ensemble des élèves HDAA.

ANNEXE A

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA RECENSION

	Titre de l'article, auteurs et année de publication	Type d'étude	Contexte (nb particip.)	Instruments
SEP des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers (primaire)				
1	Perceived Teacher Efficacy Beliefs for the Inclusion of the Student with Learning Disabilities (Esposito, Mary C. et al., 2007)	quantitative	classe ordinaire (263)	- TEISLD <i>Teacher Efficacy for the Inclusion of Students with Learning Disabilities Scale</i> (Esposito, Mary C et al., 2007) - <i>TDBS The Teacher democratic beliefs scale</i> (Shechtman, 2002) - <i>The Teacher Efficacy Scale</i> (Gibson et Dembo, 1984) - Entretiens et observations
2	Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs (Almog et Shechtman, 2007)	mixte	classe ordinaire (33)	- <i>Teacher Efficacy Scale</i> (adapt de Gibson et Dembo, 1984) - <i>Teachers Response to Inclusion</i> (adapt. du Soodak et al., 1998) - <i>School Climate Scale</i> (adapt Soodak et al., 1998) - <i>Teacher Attribution Scale</i> - <i>Teachers' Sense of Efficacy Scale</i> (adaptation du Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy's (2001) <i>Teachers' Sense of Efficacy Scale</i>) - <i>Interaction with Disabled Persons Scale</i> - <i>Brief COPE—Learning Difficulties</i> - <i>Life Orientation Test—Revise</i>
3	Teachers' Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden (Roll-Pettersson, 2008)	quantitative	classe ordinaire (175)	- <i>SACIE Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education scale</i> (Loreman et al. 2007) - <i>TEIP Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale</i> (Forlin et al. 2010).
4	A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning (Woolfson et al., 2007)	quantitative	classe ordinaire (199)	- entrevues semi-structurées : <i>interpretative interactionism</i> (Denzin 2000) and <i>portraiture</i> (Lawrence-Lightfoot et Davis)
5	Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education (Savolainen et al., 2012)	quantitative	classe ordinaire (1141)	
6	The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors (Gebbie et al., 2012)	qualitative	classe spéciale (4)	

	Titre de l'article, auteurs et année de publication	Type d'étude	Contexte (nb particip.)	Instruments
7	Exploring Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices in Three Diverse Countries (Malinen <i>et al.</i> , 2013)	quantitative	classe ordinaire et spéciale (1911)	- TEIP <i>The teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices scale</i> (Malinen, Savolainen, et al., 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).
SEP des enseignants d'élèves ayant un TSA (primaire)				
8	Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism (Jennett <i>et al.</i> , 2003)	quantitative	Classe spéciale (64)	- <i>Autism Treatment Philosophy Questionnaire</i> - <i>The Teacher Efficacy Scale for special educators</i> (Coladara et Breton, 1997) modifié, inspiré de Gibson et Dembo (1984) - MBI <i>The Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach, Jackson, et Leiter, 1997)
9	Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism (Ruble <i>et al.</i> , 2011)	quantitative	Classe spéciale (35)	- TISES <i>The Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale</i> (Brouwers et Tomic, 2001) - MLQ <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> (Avolio, Bass, et Jung, 1999) - MBI <i>The Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach, Jackson, et Leiter, 1997)
10	Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) (Ruble <i>et al.</i> , 2013)	quantitative	Classe spéciale (44)	ASSET <i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers</i> (Ruble <i>et al.</i> , 2013)
Autre étude pertinente (francophone)				
11	Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants (Gaudreau, 2011)	quantitative	classe ordinaire (51)	- <i>Échelle d'auto-efficacité des enseignants</i> (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) adaptation du Gibson et Dembo (1984) - <i>Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel</i> (Gaudreau, 2008b, traduction et adaptation du <i>Teacher interpersonal Self-Efficacy Scale</i> de Brouwers et Tomic, 2001).

ANNEXE B

PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

- **Questions 1 :** Quelles sont les caractéristiques de votre classe ainsi que le profil général de vos élèves ? (profil de l'enseignante)
 - Pouvez-vous me parler des élèves de votre classe en général (au total, nombre d'élèves ayant un TSA, nombre d'élèves avec d'autres conditions particulières...)
 - Pouvez-vous me parler plus particulièrement de vos élèves ayant un TSA (âge, forces, besoins, difficultés associées à leur condition ...)
- **Question 2 :** Pouvez-vous me raconter comment se déroulent vos enseignements dans la classe auprès des élèves ayant un TSA ? (domaine enseignement)

Exemples de sous-questions :

- pouvez-vous me donner un exemple du déroulement d'une journée de classe ?
- quelles sont les activités que vous trouvez faciles à mettre en place lorsque vous enseignez auprès de vos élèves ayant un TSA ?
- quelles sont les activités d'enseignement que vous trouvez difficiles à mettre en place lorsque vous enseignez auprès de vos élèves ayant un TSA ?
- qu'est-ce que vous faites pour réussir à mettre en place les activités d'enseignement que vous avez choisi de mettre en place ?
- de quelle manière vous faites-vous aider ? par qui ? À quelle fréquence ? (domaine collaboration)
- pourquoi pensez-vous que certaines activités sont difficiles à mettre en place et d'autres pas, avec vos élèves TSA ?

- quelle place tient l'équipe-école (collègues, directions, autres) en ce qui concerne vos pratiques d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA ? (domaine collaboration)

Questions de relance posées si l'enseignante mentionne les aspects ci-dessous :

- *si l'enseignante mentionne qu'elle individualise/adapte les enseignements* : quels moyens utilisez-vous pour adapter (ou individualiser, en fonction du terme utilisé par l'enseignante) vos enseignements aux élèves ayant un TSA ?
 - quels sont les enseignements que vous trouvez facile d'adapter (selon le terme utilisé par l'enseignante) aux élèves ayant un TSA ?
 - pourquoi dans ces cas, vous trouvez ça plus facile ?
 - quels sont les obstacles/difficultés que vous rencontrez quand vous adaptez (selon le terme utilisé par l'enseignante) vos enseignements ?
 - si l'enseignante trouve ça difficile : pourquoi trouvez-vous ça difficile (l'adaptation des enseignements) ?
 - comment faites-vous pour surmonter ces difficultés ?
 - comment planifiez-vous les activités de la journée, de la semaine ?
 - Qu'est-ce que vous trouvez facile à faire quand vous faites votre planification journalière/hebdo ?
 - quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous faites votre planification ?
 - comment y faites-vous face ?
 - comment ça se passe lors des évaluations de vos élèves ayant un TSA ?
 - qu'est-ce qui, selon vous, fonctionne bien dans vos évaluations auprès des élèves ayant un TSA ?
 - quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand les évaluez ?
 - comment y faites-vous face ?
- **Question 3 :** Comment impliquez-vous les élèves ayant un TSA dans leurs apprentissages?(domaine engagement)
Exemples de sous-questions :
 - donnez-moi des exemples de ce que vous faites pour engager/impliquer vos élèves ayant un TSA dans leurs apprentissages ;

- quelles sont les actions que vous mettez en place pour motiver vos élèves, des actions qui ont réussi et dont vous êtes très satisfaite ;
- quels sont les profils d'élèves que vous trouvez plus difficiles à motiver?
- et pourquoi selon vous ?
- en quoi c'est facile ou difficile de motiver vos élèves ayant un TSA ?
- qu'est-ce qui, d'après vous, vous aiderait à motiver encore plus vos élèves ayant un TSA ?

• **Question 4 :** Comment organisez-vous votre classe ? (domaine gestion de classe)

Exemples de sous-questions :

- quelle organisation spécifique mettez-vous en place pour vos élèves TSA ?
- qu'est-ce que vous trouvez facile quand vous faites... (selon le propos du participant) ?
- qu'est-ce que vous trouvez difficile quand vous faites... (selon le propos du participant) ?
- quelles solutions trouvez-vous pour contourner les difficultés liées à l'organisation de votre classe ?
- comment vous faites-vous aider dans l'organisation de votre classe (si c'est le cas) ? (domaine collaboration)
- quels sont les problèmes de comportement que vous rencontrez le plus souvent?
- comment faites-vous face à ces problèmes de comportement ?
- à quels types d'élèves vous vous sentez capable d'apporter des réponses quand ces derniers manifestent des comportements problématiques ?
- pourquoi pour certains élèves la gestion des comportements est-elle plus facile et pour d'autres, c'est plus difficile ?
- avec lesquels trouvez-vous ça plus difficile et pourquoi ?
- comment vous faites-vous aider dans ces situations de comportements problématiques? (domaine collaboration)

• **Question 5 :** Qu'est-ce que l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA apporte (de positif ou de négatif) à votre pratique professionnelle ?

Exemple de sous-questions :

- décrivez-moi un moment où vous vous sentez particulièrement motivée ?
- et un moment où vous vous sentez moins motivée (le cas échéant) ?

- **Question 6 :** Comment vous sentez-vous en général après une journée de travail ?

Exemple de sous-questions :

- Que faites-vous pour vous ressourcer quand vous vous sentez fatiguée après une journée de classe ?
- **Question 7 :** Qu'est-ce que vous avez appris au cours de vos formations (initiale et continue) et stages antérieurs et qui vous servent le plus dans votre pratique auprès des élèves ayant un TSA.
- **Question 8 :** Qu'est-ce qui, dans vos expériences précédentes comme enseignante, vous aide le plus dans votre pratique présentement auprès des élèves TSA ?

ANNEXE C

ÉCHELLE DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

(Ménard *et al.*, 2011)
adaptation franco-québécoise
DE *L'Ohio State Teacher Efficacy Scale*
(Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

[illegible]

ANNEXE D

FICHE SIGNALÉTIQUE

1) INFORMATIONS ENSEIGNANT-E

- Homme ☐ Femme ☐
- Vous êtes enseignant(e) :
 - ✓ En classe ordinaire ☐
 - ✓ En classe d'adaptation scolaire ☐
 - > classe langage ☐ classe DGA ☐
 - > classe TEACCH ☐ autre (précisez) ☐ _____
- Quel est votre statut d'enseignant : Remplaçant ☐ Permanent ☐

2) EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

- Depuis combien d'années enseignez-vous : _____ ans
- Combien d'années ont été consacrées à l'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA : _____ ans

3) FORMATION INITIALE

- Quelle est votre formation universitaire initiale d'enseignement (Québec et hors Québec)

Titre de la formation universitaire	Institution	Nombre de stages	Année de graduation

4) FORMATION CONTINUE

- Dans le cadre de votre développement professionnel, **durant les 5 dernières années**, quelles sont les formations continues sur les élèves HDAA dont vous avez bénéficié (ateliers, séminaires, conférences, etc)

Type de formation	Organisme (Commission scolaire, école, université...)	Thème ou titre de la formation	Année

ANNEXE E

LISTES DES THÈMES INITIAUX ET DES THÈMES FINAUX SUITE À L'ANALYSE DE CONTENU

THÈMES INITIAUX		THÈMES FINAUX	CAS
Profil de la classe		Profil de la classe	1-2
Profil général des élèves		Profil général des élèves	1-2
Profil des élèves ayant un TSA		Profil des élèves ayant un TSA	1-2
Pratiques pédagogiques -description des tâches d'enseignement -description des tâches d'adaptation - description des tâches de planification - description des tâches d'évaluation des connaissances	NIVEAU DE DIFFICULTÉS + AJUSTEMENTS FACE AUX DIFFICULTÉS	Pratiques pédagogiques -description des tâches d'enseignement et d'organisation des enseignements - description des tâches d'adaptation - description des tâches de planification - description des tâches d'évaluation des connaissances,	1-2
Pratiques de gestion de classe - description des tâches de gestion de classe		Pratiques de gestion des comportements- description des tâches de gestion des comportements	1-2

THÈMES INITIAUX	THÈMES FINAUX	CAS
Pratiques de collaboration - description des tâches de collaboration	Pratiques de collaboration - description des tâches de collaboration parents/famille professionnels collègues direction éducatrice spécialistes	1-2 1-2 1-2 1-2 1-2 1-2 1-2
Pratiques réalisées dans le but d'engager l'élève dans ses apprentissages - description des tâches ou actions pour engager/motiver l'élève dans ses apprentissages	Pratiques réalisées dans le but d'engager l'élève dans ses apprentissages - description des tâches ou actions pour engager/motiver l'élève dans ses apprentissages	1-2
Facteurs liés à l'enseignant et pouvant influencer son SEP - facteurs émotionnels - facteurs motivationnels - formation - expériences professionnelles antérieures (type)	Facteurs liés à l'enseignant et pouvant influencer son SEP - facteurs émotionnels - facteurs motivationnels - formation (initiale et continue) - expériences professionnelles antérieures (type)	1-2 1-2 1-2 1-2 1-2
	- expériences précédentes positives - expérience précédentes négatives - lien affectif élève-enseignante - stress-épuisement + Ajuste face au stress - expérience personnelle - intérêts de l'enseignante	1-2 1-2 1-2 1-2 1-2 1-2

THÈMES INITIAUX	THÈMES FINAUX	CAS
	Croyances (ou conviction)	
	- sur l'éducabilité des élèves TSA/HDAA	2
	- sur les attentes des parents	2
	- sur ce qu'elles sont capables de faire ou non (SEP déclaré)	1-2
	- sur le milieu socio-économique	1-2
	- sur le contexte éducatif institutionnel	2
	- sur l'intégration scolaire versus spécialisation	2
	- à l'égard du handicap en milieu scolaire	2
	- à l'égard du TSA	2
	Connaissances de l'enseignante sur les TSA	1-2
	- issues des pratiques	1-2
	- issues des formations	1-2
	Connaissances de l'enseignante sur les EHDA	1-2
	- issues des pratiques	1-2
	- issues des formations	1-2

ANNEXE F

DÉFINITION DES THÈMES ET UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES

THÈMES	DÉFINITION DES PRATIQUES	UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES
<p>Pratiques pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - description des tâches d'enseignement et d'organisation des enseignements (gestion de classe hors gestion des comportements) - description des tâches d'adaptation - description des tâches de planification - description des tâches d'évaluation <p><i>Sous-thèmes associés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>difficultés</i> - <i>ajustements réalisés</i> 	<p>Pratiques qui concernent l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique (Legendre, 2005).</p>	<p>Les US affectées au thème « pratiques pédagogiques » et aux sous-thèmes associés comprennent toutes les tâches décrites par les enseignants, concernant la planification des objectifs d'apprentissage selon le PFEQ et des disciplines, ainsi que les évaluations associées.</p> <p>Les descriptions portent sur la tâche proprement dite, les personnes impliquées dans la tâche, l'organisation horaire, matérielle et environnementale le cas échéant.</p> <p>Les US associées aux sous-thèmes « difficultés » et « ajustements » renvoient aux descriptions faites par les enseignantes sur les difficultés qu'elles rencontrent et qui peuvent concerner la mise en place de la tâche, son organisation, son maintien, ou tout autre obstacle rencontré par les enseignantes. Les ajustements concernent tout moyen mis en œuvre par les enseignantes pour résoudre les difficultés : action nouvelle, modification de la tâche, implication d'une tierce personne...</p> <p>Concernant les tâches d'adaptation, les US renvoient à la description des mesures de différenciation, par exemple, la flexibilité, les adaptations, les accommodements et les modifications des enseignements ainsi que les enseignements en petits, moyens groupes et en individuel.</p>

THÈMES	DÉFINITION DES PRATIQUES	UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES
<p>Pratiques de gestion des comportements</p> <ul style="list-style-type: none"> - description des tâches de gestion des comportements <p><i>Sous-thèmes associés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -difficultés -ajustements 	<p>Interventions universelles et spécialisées reconnues efficaces pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Celles-ci prennent la forme de stratégies qui visent l'intervention de l'enseignant, qui sollicitent la participation des pairs et qui mobilisent l'action de l'élève sur lui-même (Soodak et McCarthy, 2006, cité par Gaudreau, 2011b).</p>	<p>Les US affectées au thème « pratiques de gestion des comportements » comprennent les tâches décrites par les enseignantes concernant la gestion des comportements problématiques des élèves en classe. Cela peut concerner une tâche ponctuelle ou encore une tâche se situant dans un programme ou des stratégies de gestion des comportements difficiles.</p> <p>Les US associées aux sous-thèmes « difficultés » et « ajustements » renvoient aux descriptions des enseignantes sur les situations où des comportements difficiles d'élèves apparaissent, sur les actions qu'elles réalisent pour y faire face, ou encore sur les personnes ou intervenants sollicités pour rétablir la situation le cas échéant.</p>
<p>Pratiques de collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> - description des tâches de collaboration parents/famille professionnels collègues direction éducatrice <p><i>Sous-thèmes associés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -difficultés -ajustements 	<p>La collaboration interprofessionnelle est considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décisions et divers apprentissages (Beaumont <i>et al.</i>, 2010).</p> <p>La collaboration entre les parents et l'enseignant implique, selon les auteurs, la participation, la consultation et/ou la coopération jusqu'à une implication soutenue des acteurs à cette collaboration (Larivée, 2008).</p>	<p>Les US affectées au thème « pratiques de collaboration » renvoient à toutes les intentions manifestées et actions réalisées par l'enseignante avec la collaboration d'un ou de plusieurs tiers (parents, collègues, TES), et visant à échanger et à partager des savoirs, des dispositifs, des activités centrés sur un but commun : les apprentissages et la réussite de l'élève.</p> <p>Ces pratiques de collaboration peuvent être formelles ou informelles (Beaumont <i>et al.</i>, 2010).</p>

THÈMES	DÉFINITION DES PRATIQUES	UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES
<p>Pratiques réalisées par l'enseignant dans le but d'engager l'élève dans ses apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - description des tâches <p><i>Sous-thèmes associés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>difficultés</i> - <i>ajustements</i> 	<p>Selon Legendre (2005), l'engagement renvoie au « laps de temps où l'élève participe à la réalisation de tâches d'apprentissage faisant l'objet des activités d'étude du groupe-classe. Plus largement, l'Association canadienne d'éducation définit l'engagement des élèves selon trois dimensions : l'engagement social, l'engagement institutionnel et l'engagement intellectuel. Les trois formes d'engagement aident les élèves à réussir à l'école et dans la vie (Willms <i>et al.</i>, 2009).</p>	<p>Les US affectées à ce thème renvoient aux descriptions des enseignantes sur les actions qu'elles réalisent dans le but de soutenir les efforts et la motivation des élèves ; ces pratiques peuvent être centrées sur la situation pédagogique ou elles peuvent également concerner des activités de gestion de classe ou de gestion des comportements. L'objectif est de développer l'implication de l'élève dans ses apprentissages, tout en prenant en compte les capacités de ce dernier à pouvoir s'engager (capacités pouvant être limitées du fait de limitations intellectuelles ou cognitives).</p>
<p>Facteurs liés à l'enseignant et pouvant influencer son SEP</p> <ul style="list-style-type: none"> - émotions positives - émotions négatives - facteurs motivationnels - expériences pro précédentes positives - expériences pro précédentes négatives 		<p>Les US affectées aux thèmes « émotions » renvoient à toutes les descriptions ou commentaires exprimés par l'enseignante sur la perception d'émotions ou de sentiments (positifs et négatifs) ressentis au sujet d'un événement, d'un fait, ou d'une personne.</p> <p>Les US affectées au thème « facteurs motivationnels » concernent tout propos exprimant une situation ou un état qui participe au développement de la motivation de l'enseignante à l'égard de sa pratique enseignante.</p> <p>Les US affectées à ce thème concernent les descriptions de l'enseignante sur toutes ses expériences professionnelles antérieures, au moment de l'étude. Les descriptions peuvent porter sur tout événement ou situation particulière considéré comme enrichissant (positive) ou non (négative) au regard de sa pratique enseignante.</p>

THÈMES	DÉFINITION DES PRATIQUES	UNITÉS DE SENS (US) ASSOCIÉES
<ul style="list-style-type: none"> - lien affectif élève-enseignante - stress-épuisement 		<p>Les US affectées au thème « lien affectif » concernent les extraits illustrant la manifestation d'un sentiment affectif et affectueux à l'égard de l'élève.</p> <p>Les US affectées au thème « états physiologiques/stress » concernent tout propos de l'enseignante relatif, soit à des événements potentiellement stressants pour elle, soit l'expression verbale de cet état de stress.</p>
<p>Croyances (ou conviction)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur l'éducabilité des élèves - sur ce qu'elles sont capables de faire (SEP déclaré) - sur le milieu socio-économique - sur le contexte éducatif institutionnel - sur l'intégration versus spécialisation - à l'égard du handicap en milieu scolaire - à l'égard du TSA en milieu scolaire 		<p>Les US affectées aux thèmes « croyances » renvoient aux perceptions exprimées par l'enseignante ou induites par l'étudiante à partir des propos de l'enseignante.</p>
<p>Connaissances de l'enseignante sur le TSA</p> <ul style="list-style-type: none"> - issues des pratiques - issues des formations 		<p>Les US affectées à ces thèmes réfèrent à toutes les connaissances et tous les savoirs de l'enseignante, déclarés ou induits par l'étudiante à partir des propos de l'enseignante : cela peut concerner les caractéristiques du TSA, ses manifestations, le profil de ces apprenants, les stratégies adaptées pour répondre aux besoins de ces élèves. L'<i>acquisition</i> de ces connaissances s'est faite soit dans le cadre de la pratique de l'enseignante sur le terrain, soit durant une formation.</p>

ANNEXE G

FRÉQUENCE DES UNITÉS DE SENS

THÈMES FINAUX	UNITÉS DE SENS <i>CHRISTELLE</i>	UNITÉS DE SENS <i>M. THÉRÈSE</i>
Pratiques pédagogiques		
- description des tâches d'enseignement et d'organisation des enseignements	16	6
	18	7
- description des tâches d'adaptation	6	3
	13	9
- description des tâches de planification	8	3
- description des tâches d'évaluation	6	3
- difficultés		
-ajustements réalisés		
Pratiques de gestion des comportements		
- description des tâches de gestion des comportements	5	9
-difficultés	9	2
-ajustements	4	3
Pratiques de collaboration		
- description des tâches de collaboration	8	11
parents/famille	2	1
professionnels	3	1
collègues	3	0
direction	12	12
éducatrice	3	8
	4	0
-difficultés		
-ajustements		
Pratiques réalisées dans le but d'engager l'élève dans ses apprentissages	13	17
- description des tâches	4	1
- difficultés	-	-
- ajustements		

Facteurs liés à l'enseignant et pouvant influencer son SEP		
- émotions positives	7	6
- émotions négatives	3	16
- facteurs motivationnels	5	1
- expériences professionnelles précédentes positives	4	0
- expérience professionnelles précédentes négatives	2	0
- lien affectif élève-enseignante	2	13
- stress-épuisement	9	10
Croyances (ou conviction)		
- sur l'éducabilité des élèves TSA/HDA	2	5
- sur ce qu'elles sont capables de faire (SEP déclaré)	13	0
- sur le milieu socio-économique	0	4
- sur le contexte éducatif institutionnel	0	8
- sur l'intégration versus spécialisation	1	12
- à l'égard du handicap en milieu scolaire	0	5
- à l'égard du TSA en milieu scolaire	0	2
Connaissances de l'enseignante sur le TSA		
- issues des pratiques	9	8
- issues des formations	0	0

ANNEXE H

TABLEAU D'ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS À L'ÉCHELLE DE SEP POUR LES DEUX ENSEIGNANTES

Analyse descriptive des données à l'échelle du SEP (Ménard, 2011)

Christelle	Stratégie d'enseignement (8 items)		Gestion de classe (8 items)		Engagement de l'élève (8 items)	
	Item	Score (1 à 9)	Item	Score (1 à 9)	Item	Score (1 à 9)
	1	3	2	7	3	8
	4	8	5	7	6	6
	7	3	8	5	9	7
	10	8	11	9	12	7
	13	8	14	8	15	7
	16	6	17	7	18	3
	19	5	20	7	21	6
	22	7	23	9	24	7
Scores-échelle		48		59		51
Moyennes-échelle		6		7,38		6,38
Score total SEP	158					
Moyenne SEP	6,58					

Marie-Thérèse	Stratégie d'enseignement (8 items)		Gestion de classe (8 items)		Engagement de l'élève (8 items)	
	Item	Score (1 à 9)	Item	Score (1 à 9)	Item	Score (1 à 9)
	1	9	2	8	3	7
	4	8	5	7	6	7
	7	7	8	7	9	7
	10	5	11	8	12	8
	13	8	14	7	15	7
	16	1	17	7	18	9
	19	8	20	8	21	9
	22	5	23	8	24	7
Scores-échelle		51		60		61
Moyennes-échelle		6,375		7,50		7,63
Score total SEP	172					
Moyenne totale SEP	7,17					

ANNEXE I

TABLEAU SYNTHÈSE DU MODÈLE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (MELS, 2014, p. 7)

Tableau 1 - Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications

Flexibilité pédagogique	Mesure d'adaptation	Modification
<ul style="list-style-type: none"> Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> Permet de réaliser les apprentissages prévus pour l'élève dans le cadre de son PI et d'en faire la démonstration
<ul style="list-style-type: none"> Répond à un besoin qui se présente ponctuellement ou en complément à une mesure d'adaptation 	<ul style="list-style-type: none"> Répond à un besoin qui se présente dans plusieurs contextes 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en place de façon exceptionnelle pour permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois
<ul style="list-style-type: none"> Planifiée par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI 	<ul style="list-style-type: none"> Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI
<ul style="list-style-type: none"> Mise en œuvre pour une période d'enseignement ou pour quelques activités 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la modification est requise
		<ul style="list-style-type: none"> Un signe distinctif apparaît au bulletin

Tiré de : MELS (2014)

APPENDICE A

FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

PROJET DE RECHERCHE

« Étude descriptive du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire travaillant auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire. »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Marie Jocya PAVIEL – Candidate à la maîtrise en éducation, UQAM

Faculté des sciences de l'éducation – département éducation et formation spécialisées (ÉFS)

Adresse postale : 1205, rue Saint-Denis, Montréal (Québec), H2X 3R9

Adresse courriel : paviel.marie-jocya@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 914-1204

Directions de mémoire de maîtrise : Céline Chatenoud et Marie-Pierre Fortier, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées à l' UQAM.

Adresses courriel : chatenoud.celine@uqam.ca ; fortier.marie-pierre@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Vous êtes invité, invitée à prendre part à une recherche dans le cadre de mon projet de mémoire de maîtrise en éducation. Le but général de la recherche est de décrire le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants du primaire travaillant auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire.

PROCÉDURES

La procédure de recherche se déroulera selon les étapes suivantes :

- 1) dans un premier temps, vous complétez un questionnaire socio-démographique vous concernant (formation, expérience, etc.), questionnaire qui vous sera envoyé par courriel et que vous nous retournerez à l'adresse courriel suivante : paviel.marie-jocya@courrier.uqam.ca
- 2) dans un deuxième temps, une rencontre sera planifiée avec vous par téléphone ou par courriel. Le lieu et l'heure de cette rencontre seront définis à votre convenance.

Au cours de cette rencontre, vous prendrez part à une entrevue durant laquelle vous pourrez partager votre expérience personnelle d'enseignant(e) auprès des élèves ayant un TSA. Les entrevues seront enregistrées sur un support audio pour être ensuite analysées. Puis, il vous sera demandé de

UQÀM

compléter une échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. La durée totale de cette rencontre sera de 1h15 à 1h30.

De plus, afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement dans lequel vous exercez, nous pourrions discuter des documents qui pourraient apporter des éclairages à l'étude, comme des extraits du cahier de planification, l'horaire de la journée, les règles de la classe ou encore des outils d'évaluation. Les documents que vous accepterez de me transmettre seront utilisés dans le cadre exclusif de cette étude et leur confidentialité sera assurée.

Le lieu de la rencontre sera défini à votre convenance par téléphone ou par courriel lors de la prise de rendez-vous. La rencontre pourra avoir lieu dans votre salle de classe.

AVANTAGES et RISQUES

Sur le plan de la recherche, votre participation aidera à documenter la façon dont les enseignants élaborent leurs croyances d'auto-efficacité dans ce contexte d'enseignement, c'est à dire auprès des élèves ayant un TSA et comment ces croyances peuvent influencer les pratiques pédagogiques. De plus, ces nouvelles connaissances pourraient permettre la mise en place future de programmes de soutien à la pratique enseignante, adaptés à ces contextes d'enseignement. Les enseignants des élèves ayant un TSA en seraient les premiers bénéficiaires, et dans une certaine mesure, tous les enseignants qui accueillent des élèves ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA). Enfin, participer à cette étude peut vous offrir l'opportunité de réfléchir sur votre propre pratique auprès des élèves ayant un TSA.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, puisque votre participation à cette recherche implique des moments de réflexions sur sa pratique, il est possible que votre participation puisse créer de l'inconfort. Nous vous assurons que nous ferons le nécessaire pour minimiser ces risques. Par exemple, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier ou encore de suspendre ou de mettre fin à la procédure décrite ci-dessus si vous estimez que votre bien-être est menacé. Dans ce dernier cas aussi, vous n'avez pas à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec la responsable du projet resteront strictement confidentiels. Ils seront utilisés uniquement dans le but d'examiner comment s'exprime le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants des élèves ayant un TSA. De plus, les enseignants participant à l'étude (ainsi que leur école et leurs élèves) ne seront pas identifiés individuellement, ni durant la procédure de collecte et d'analyse des données, ni lors de la diffusion des résultats.

UQÀM

La confidentialité des données sera protégée et aucune information identificatoire ne figurera sur aucun document, à l'exception du formulaire de consentement. L'utilisation de pseudonymes durant la collecte des informations, l'analyse des données et la publication des résultats maximisera les mesures reliées à la confidentialité.

Le matériel de recherche (questionnaire, échelle, entrevues...), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies seront conservés au domicile de la responsable de projet et seront détruits 5 ans après la dernière publication des résultats. Concernant les données électroniques, elles seront conservées sur une clé USB et sur mon ordinateur personnel. Les documents électroniques seront protégés par mot de passe.

Les documents issus de la collecte des données et les formulaires de consentement seront conservés séparément dans des lieux distincts afin d'assurer la plus grande confidentialité des données. Les résultats seront publiés dans le mémoire de maîtrise et rapportés dans des conférences et articles. Tel que mentionné, les participants porteront des pseudonymes, il sera donc impossible d'identifier les enseignants.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits sans délai. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que la responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie-Jocya Paviel ainsi que les deux directrices du mémoire, Céline Chatenoud et Marie-Pierre Fortier dont les coordonnées figurent au paragraphe identification.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca

UQÀM

REMERCIEMENTS

Dès son dépôt final, le mémoire sera disponible pour consultation à l'UQAM, si vous souhaitez prendre connaissance des résultats de cette étude.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et la responsable du projet ainsi que sa direction tiennent à vous en remercier.



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant: _____ Date : _____

Nom du participant (en lettres moulées) : _____

Adresse courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet: _____ Date : _____

Nom de la responsable du projet (en lettre moulées) _____

Veuillez conserver les pages 1 à 4 de ce formulaire d'information et de consentement pour communication éventuelle et remettre la page 5 à la responsable du projet.

Nous vous remercions de votre participation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129.
- American Psychiatric Association. (2000). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 75.
- American Psychiatric Association. (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V*. Washington, DC: bookpointUS.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnel, L., Pascal, A., Pauley, E. et Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31–56). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant (3^e éd.)* (p. 133–155). Québec: PUQ.

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295.
- Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA : Rand Corporation.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 49–63). Québec: PUQ.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2013). L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde? *La Recherche en Education* (8), 34–43
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2016). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Récupéré de http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- Brady, K. et Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433–445.
- Cattonar, B. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada: contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)* (Rapport de recherche du CRIFPE): Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation. Récupéré de <https://depot.erudit.org/id/003041dd> ISSN: 978-2-923620-01-5
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135–147. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 203–230). Québec: PUQ.

- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. et Tétreault, K. (2012). *La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire* (Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ÉLDEQ 1998-2010] – De la naissance à 10 ans). Québec : Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 2.
- Dubé, F. (2011). Différencier et innover en éducation: pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 156, 74-77.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Esposito, M. C., Guarino, A. et Caywood, K. D. (2007). Perceived Teacher Efficacy Beliefs for the Inclusion of the Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 265-272.
- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme: état des connaissances* (p. 139-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gebbie, D.H., Ceglowski, D., Taylor, L.K. et Miels, J. (2012). The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5>
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. et Poirier, N. (2012). La situation québécoise des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 115-127.

- Jennett, H. K., Harris, S. L. et Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229–252). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to Full Inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development & Education*, 49(2), 201–214. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/103491220141776>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Lecomte, J. (2004) Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 2004(5) (Hors série).
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59–77. doi: <http://dx.doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lussier, A. (2016). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et Tlale, D. (2013). Exploring Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices in Three Diverse Countries. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 33, 34–44.
doi :<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2004). *La formation à l'enseignement: les orientations: les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation. ISBN : 2-550-37336-7
- Meirieu, P. (s.d.). *Éducabilité*. Récupéré le 31 janvier 2017 de :
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- Ménard, L., Legault, F., Ben Rhouma, T., Dion, J. et Meunier, H. (2011). *La formation à l'enseignement au postsecondaire: Mesurer ses effets sur les enseignants et les étudiants*. Actes du Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Récupéré de http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2011/19.pdf
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers* (document d'information). Québec: Gouvernement du Québec.
- Noiseux, M. (2012). Le trouble envahissant du développement (TED) : l'augmentation de la prévalence poursuit son cours - données finales. *Périscope*, (28). ISSN : 1927-8934
- Odier-Guedj, D. (2013). Enseigner : une «activité» au cœur de l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 243–258.

- Odier-Guedj, D et Chatenoud, C. (2014). Les parents et la scolarisation des enfants ayant un TSA. Dans C. Chatenoud, J.-C. Kalubi et A. Paquet (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement* (p. 159–175). Québec, Québec: Éditions Nouvelles.
- Organisation des Nations Unies. (2010). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Patrimoine canadien.
- Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Park, M. et Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1–23.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265–286.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 20–31.
- Prud'Homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais.
- Rivard, M. et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques Psychologiques*, 12(3), 271–295. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2006.03.002>

- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.
- Rotter, J. (1966). General expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychol Monogr*, 80.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2).
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 5-48). Québec: PUQ.
- Roy, J. et Lamarre, J. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H. et Usher, E. L. (2013). Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151-1159. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006>
- Ruble, L. A., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Malinen, O.-P. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sharma, U., Loreman, T. et Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Soulières, I. (2014). L'intelligence et le profil cognitif chez les personnes porteuses d'autisme. Dans D. Yvon (dir.), *À la découverte de l'autisme : des neurosciences à la vie en société* (p. 70–75). Paris: Dunod.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33–44. doi: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay-Girard, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202–248. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286.
- Woolfson, L. M. et Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802708895>

- Woolfson, L., Grant, E. et Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295–306. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410601066826>